

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

**Les représentations sociales d'enseignants de l'école primaire marocaine
relativement aux élèves en difficultés d'apprentissage en mathématiques
et à l'intervention auprès de cette catégorie d'élèves**

Par
Ahmed Amani

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès arts (M.A.)
Maîtrise en sciences de l'éducation

Juillet 2008
© Ahmed Amani, 2008

Mots clés de la recherche

Représentations, représentations sociales, difficultés d'apprentissage, élèves en difficultés, élèves en difficultés d'apprentissage en mathématiques, l'intervention, pédagogie de soutien.

Résumé

Cette recherche a mené à une étude exploratoire des représentations sociales d'enseignants de l'école primaire marocaine au regard des élèves ayant des difficultés d'apprentissage en mathématiques et au regard de leur intervention auprès de cette catégorie d'élèves.

Le chercheur a choisi six écoles à Casablanca au Maroc, 27 enseignants ont accepté d'être interviewé volontairement, les données recueillies étaient traitées par l'analyse de contenu de Laurence Bardin (1977).

La recherche a montré que l'élève en difficultés d'apprentissage est celui qui ne sait ni lire ni écrire ni faire des mathématiques. L'élève en difficultés d'apprentissage en mathématiques est celui qui a des problèmes d'assimilation et d'inaptitude au calcul et aux opérations arithmétiques, identifié par les enseignants sur la base de l'observation des exercices, des résultats obtenus et la constatation des erreurs.

De plus, les interventions des enseignants pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés sont basées sur l'implication et la responsabilisation de la famille à contrôler l'élève à la maison plus l'adaptation des méthodes d'apprentissage des mathématiques en classe et l'amélioration de la relation professeur - élève.

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation

**Les représentations sociales d'enseignants de l'école primaire marocaine
relativement aux élèves en difficultés d'apprentissage en mathématiques
et à l'intervention auprès de cette catégorie d'élèves**

Ahmed Amani

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Abdelkrim Hasni _____ Président du jury
et codirecteur de recherche

Hassane Squalli _____ Secrétaire du jury
et directeur de recherche

Yamina Bouchamma _____ Membre du jury

Mémoire accepté le 6 juin 2008

Résumé du Mémoire

Les représentations sociales d'enseignants de l'école primaires marocaines relativement aux élèves en difficultés d'apprentissage en mathématiques et à l'intervention auprès de cette catégorie d'élèves

Cette recherche vise à mener une étude exploratoire des représentations sociales d'enseignants de l'école primaire marocaine au regard des élèves ayant des difficultés d'apprentissage en mathématiques et au regard de leur intervention auprès de cette catégorie d'élèves.

Le phénomène de décrochage et de redoublement est un thème d'actualité que les chercheurs considèrent comme un indice d'un dysfonctionnement du système d'enseignement.

Le choix de ce sujet est dû au côté professionnel et au nouveau contexte de l'école primaire marocaine, laquelle vit au rythme d'une nouvelle réforme apportant des changements pour combattre le phénomène en prévoyant des mesures dont l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage dans la classe régulière et par l'initiation d'une pédagogie de soutien visant la diminution du taux d'échec en 1985 avec l'enseignement fondamental. Mais il n'a pas résolu ni abordé le problème du décrochage d'une manière efficace. Car les enseignants n'ont pas été formés et cette pédagogie était traduite en un enseignement de rattrapage conçu et organisé selon le rythme d'apprentissage des élèves.

Par la suite vient l'ambitieuse réforme de l'an 2000 pour combler certaines lacunes de la réforme précédente en mettant au pied des dispositifs pour combattre les décrochages et assurer une éducation pour tous.

Le chercheur s'est posé les questions suivantes :

- ✓ Quelles sont les représentations sociales des enseignants marocains du primaire pour l'élève en difficulté d'apprentissage ?
- ✓ Quelles sont les représentations sociales des enseignants marocains du primaire pour l'élève en difficultés d'apprentissage en mathématiques ?
- ✓ Quelles sont les représentations sociales des enseignants marocains du primaire pour intervenir auprès de l'élève en difficulté d'apprentissage en mathématiques ?

Le chercheur a aussi montré l'importance de la théorie des représentations sociales dans la recherche et déterminé les concepts suivants : L'enseignant, les représentations sociales, les difficultés d'apprentissage, les élèves en difficulté d'apprentissage en générale et spécialement en mathématiques, puis le concept de l'intervention : « La pédagogie de soutien ».

Dans la section de Méthodologie, le chercheur a montré l'importance de la recherche, ses limites, ses difficultés, l'opérationnalisation des concepts des

représentations sociales dans les recherches, les raisons du choix de l'outil de recherche (l'entrevue) en se basant sur les axes du questionnaire suivants :

- ✓ Des dimensions concernant l'enseignant.
- ✓ Des dimensions concernant les élèves en difficulté d'apprentissage et les élèves en difficulté d'apprentissage en mathématiques et de la manière de leurs identifications.
- ✓ Des dimensions concernant l'intervention des enseignants et la remédiation des difficultés d'apprentissage.

Le chercheur a choisi six écoles à Casablanca au Maroc, seulement 27 enseignants (dont 16 enseignantes) ont accepté d'être interviewé volontairement et les données recueillies étaient traitées par l'analyse classique de Laurence Bardin (1977-2003) qui nous a aidé à déterminer les unités thématiques suivantes :

- A. Les thèmes concernant l'élève en difficulté d'apprentissage selon les enseignants, classés par ordre décroissant :
 - ✓ C'est l'élève qui ne sait ni lire ni écrire ni faire des mathématiques.
 - ✓ C'est l'élève qui ne suit et n'assimile pas les leçons.
 - ✓ C'est l'élève qui commit plusieurs erreurs et qui redouble sa classe.
 - ✓ C'est l'élève qui a des problèmes psychiques et sociaux.
- B. Les thèmes concernant l'élève en difficulté d'apprentissage en mathématiques:
 - ✓ C'est l'élève qui a des problèmes d'assimilation et d'inaptitude au calcul et aux opérations arithmétiques.
 - ✓ La perception des concepts mathématiques et leur utilisation.
 - ✓ L'abondance des erreurs et le manque de précision.
- C. Les enseignants ont identifié l'élève en difficulté d'apprentissage en mathématiques sur la base de :
 - ✓ Premièrement sur l'observation des exercices et les résultats obtenus.
 - ✓ Deuxièmement sur la constatation des erreurs, l'inaptitude, l'angoisse, le refus d'effectuer les opérations et la négligence de la matière.
- D. Les interventions pratiques des enseignants pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés d'apprentissage en mathématiques :
 - ✓ L'implication et la responsabilisation de la famille à contrôler l'élève à la maison.
 - ✓ Adaptation des méthodes d'apprentissage des mathématiques en classe et l'amélioration de la relation professeur - élève.
 - ✓ Le suivi des travaux de l'élève dès le commencement à la correction.
 - ✓ L'encouragement des élèves par l'amour de l'école et des mathématiques.
 - ✓ Faire des exercices préparatoires et des révisions à la maison.

Le chercheur a présenté les résultats de sa recherche et a fait le lien avec les facteurs socioculturels, les facteurs scolaires (ressources humaines, matériels, organisation, pratique de soutien aux élèves, manque de soutien des parents pour l'école, insuffisance d'encadrement et des stages), les facteurs liés aux élèves (caractéristiques, pratiques et perceptions) et les spécificités des mathématiques

(le programme des mathématiques, le temps réservé à la matière, la difficulté des concepts mathématiques), facteurs liés à l'enseignant (caractéristiques, pratiques).

Enfin, le chercheur a présenté des suggestions didactiques comme l'utilisation de la pédagogie différenciée en proposant les recommandations suivantes :

- ✓ Agir sur les pratiques des enseignants par le biais de leur supervision.
- ✓ Donner de l'aide aux élèves en dehors de la classe et rendre disponible des programmes ou des activités spéciales d'enrichissement.
- ✓ Agir sur les perceptions des élèves.
- ✓ Diminution du nombre d'élèves dans les classes.
- ✓ Présentation des leçons types en mathématiques et ouvrir des débats pour s'échanger des idées sur les difficultés d'apprentissage et les manières de les surmonter.
- ✓ Préparation des leçons de mathématiques en considérant les différences entre les élèves et leurs niveaux.
- ✓ L'encadrement pédagogique efficace peut aider les enseignants à mieux s'adapter à l'utilisation des plans d'interventions, les tests, les grilles d'observations et les nouvelles technologies de l'information et de la communication.
- ✓ Donner de l'importance aux recherches scientifiques et encourager l'autoformation et la poursuite des études des enseignants.
- ✓ Amener les parents et la communauté à apporter plus de soutien et à s'impliquer dans la vie de l'école.

Finalement, le chercheur a proposé quelques sujets pour de futures recherches déduites des résultats de cette recherche comme :

1. La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage vers les mathématiques dans les écoles primaires marocaines.
2. L'évaluation des élèves en difficulté d'apprentissage en mathématiques dans les écoles primaires.
3. Les représentations des élèves envers les mathématiques et ses professeurs dans les écoles primaires.
4. Quelle coopération de la famille et l'école, pour soutenir les élèves en difficultés d'apprentissage en mathématiques dans les écoles primaires ?
5. Y a-t-il des préventions contre les difficultés d'apprentissage en mathématiques dans les classes premières des écoles marocaines ?

جامعة شيربروك - كندا

كلية علوم التربية

التمثلات الاجتماعية
لمدرسين مغاربة بالتعليم الابتدائي
للتلاميذ ذوي الصعوبات التعلمية
في مادة الرياضيات
و تدخلاتهم
لمواجهتها

الباحث : أحمد أماني

بحث لنيل ماجستير
في علوم التربية

أحمد أماني

2008

شكر

شكري الكبير

إلى كل طالب و أستاذ و مدير و مؤطر و صديق
ساعدني من قريب أو من بعيد على إنجاز هذا العمل...
و شكري الأكبر إلى أستاذي المحترم الدكتور الصقلي حسن
على مساعدته المادية و المعنوية
و على دعمه المعرفي و النفسي
و توجيهاته القيمة و ملاحظاته الدقيقة...
و شكري الجزيل إلى أستاذي المحترم الدكتور حسني عبد الكريم
على صبره و رحابة صدره و تشجيعاته
التي أنارت طريقي...
مع أحر تشكراني الخاصة للدكتورة الجليلة يامنة بوشامة
بجامعة لافال بولاية كيبيك
على قبولها المشاركة في تقييم هذه الرسالة الجامعية
و تحملها مشاق البعد...

إهداء

إلى

زوجتي على صبرها و مساندتها...

إلى

أبنائي الأعزاء حمزة ، علي و آية.

إلى

أمي التي حملت همي طفلا صغيرا و رجلا كبيرا...

و إلى أبي الذي سهر على تربيتي و تهذيبي...

إلى كل هؤلاء

أهدي هذا البحث اعتزازا بهم

و اعتذارا على التقصير في حقهم...

فهرس

12	مقدمة
----	-------

الفصل الأول

إشكالية البحث و مصدرها

15	1. مصدر اختيار البحث
15	2. إشكالية البحث
15	1.2. المتغير الأول للإشكالية
16	2.2. المتغير الثاني للإشكالية
16	3.2. السؤال العام للبحث
16	4.2. أسئلة البحث الخاصة
16	3. أهمية اختيار نظرية التمثلات الإجتماعية في البحث
17	4. فرضيات البحث
17	5. أهداف البحث

الفصل الثاني

الإطار المفاهيمي

19	المفاهيم الأساسية
19	1. مفهوم المدرس
20	2. مفهوم التمثل
20	1.2. نظرية التمثلات الإجتماعية
22	2.2. تاريخ مفهوم التمثلات الإجتماعية
23	3. مفهوم صعوبات التعلم
23	1.3. المقاربة التنبئية
23	2.3. المقاربة الوصفية
24	3.3. المقاربة الأحادية الطرف
24	4.3. المقاربة المؤسساتية أو المدرسية
24	5.3. المقاربة الإيكولوجية
24	4. التلاميذ ذوو الصعوبات التعلمية عامة
25	1.4. التلاميذ ذوو الصعوبات التعلمية في مادة الرياضيات خاصة
27	2.4. دور المدرس في اكتشاف الصعوبات التعلمية
27	5. التدخلات : « بيداغوجية الدعم »
27	1.5. مفهوم الدعم التربوي
29	2.5. إصلاح سنة 2000 بالمغرب و وظيفة الدعم التربوي
29	3.5. دعامة التقويم و علاقتها بالدعم
30	4.5. موضوع بيداغوجية الدعم
31	5.5. نشأة الدعم التربوي في بعض الأقطار
31	أ. في الولايات المتحدة الأمريكية
32	ب. في فرنسا
32	ج. في المغرب
32	6.5. ممارسة الدعم
33	1.6.5. متطلبات الدعم
33	2.6.5. أنواع الدعم

الفصل الثالث

منهجية البحث

36	1 . أهمية البحث
36	2 . حدود البحث
36	3 . صعوبات البحث
37	4 . منهجية البحث
37	5. التحديد الإجرائي لمفاهيم البحث
37	6. أدوات البحث
37	1.6. المقابلة
38	2.6. أسئلة المقابلة
39	3.6. مجتمع البحث و عينة الدراسة
40	7. منهج تحليل المحتوى
40	1.7. مراحل تحليل المضمون (المحتوى)
41	2.7. القواعد الرئيسية للتحليل
41	8. استغلال الأدوات
41	9. معالجة البيانات و طريقة تأويلها

الفصل الرابع

نتائج البحث و تأويلها

44	1. عرض معطيات البحث ونتائجه و تأويلها
50	أ . موضوعات تمثلات الأساتذة للتلميذ ذي الصعوبات التعلمية
51	ب. تعريف التلميذ ذي الصعوبات التعلمية في مادة الرياضيات
52	ج . المعايير التي اعتمد عليها الأساتذة في تصنيفهم للتلاميذ ذوي الصعوبات التعلمية
52	د . التدخلات العملية لمساعدة التلاميذ لتجاوز صعوباتهم التعلمية في مادة الرياضيات
55	2. استنتاجات
56	3. مناقشة نتائج البحث
57	أ . العوامل السوسيوثقافية
58	ب . العوامل المدرسية
58	ج . العوامل الخاصة بجماعة الأقران
58	د . خصوصية مادة الرياضيات
61	4. مقترحات و توصيات
61	أ . اقتراحات ديداكتيكية
62	ب . توصيات
62	ج . أبحاث مستقبلية
64	خاتمة
	لائحة الملحقات :
11	أ. فهرس الجداول و الأشكال
77	ب. موافقات
82	ج. ملحق الموافقة على المشاركة في البحث
83	د. استمارة البحث
	لائحة المراجع :
66	أ. مراجع بلغة عربية
69	ب. مراجع بلغة غير عربية
91	معجم المصطلحات المستعملة في البحث

أ : فهرس الجداول و الأشكال

الجدول رقم 01 : جدول عدد الأساتذة بكل مؤسسة مع تبيان نسبة المشاركة	44
الجدول رقم 02 : توزيع العينة حسب الجنس	44
الجدول رقم 03 : توزيع العينة حسب السن	45
الجدول رقم 04 : توزيع العينة حسب المستوى الأكاديمي	45
الجدول رقم 05 : جدول متابعة الدراسة	46
الجدول رقم 06 : توزيع العينة حسب مدة التكوين	46
الجدول رقم 07 : توزيع العينة حسب نوع التكوين	47
الجدول رقم 08 : معدل سنوات التدريس	47
الجدول رقم 09 : المستويات المدرسة حاليا من طرف أساتذة العينة	48
الجدول رقم 10 : جدول الاستفادة من تدريب أو تكوين له علاقة بأخر إصلاح 2000	48
الجدول رقم 11 : جدول الاستفادة من تكوين يخول التعامل مع التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية	49
الجدول رقم 12 : تصريحات الأساتذة حول وجود تلاميذ ذوي صعوبات تعليمية في أقسامهم	49
الجدول رقم 13 : تصريحات الأساتذة بوجود التلاميذ الأكثر معاناة في مادة الرياضيات الذكور أم الإناث ...	52
الجدول رقم 14 : الشعور بالعجز و عدم القدرة على مساعدة تلميذ يعاني من صعوبات تعليمية في مادة الرياضيات	54
الجدول رقم 15 : تصريح بالتدريب على استعمال رانز ، شبكة الملاحظة أو تصميم التدخل	54
الشكل رقم 01 : أنماط أخطاء التلاميذ حسب المثلث الديداكتيكي لـ : Astolfi	19
الشكل رقم 02 : مكانة الدعم في المنهاج	31

ب : ملحقات

1- موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي بالجامعة	77
2- شهادة المطابقة لأخلاقيات البحث العلمي بالجامعة	78
3- موافقة تحرير البحث باللغة العربية	79
4- رخصة نائبة وزارة التربية الوطنية والبحث العلمي ببنابة مولاي رشيد سيدي عثمان قصد إجراء مقابلات مع أساتذة التعليم الابتدائي	80
5- رخصة نائبة وزارة التربية الوطنية والبحث العلمي ببنابة ابن مسيك - مديونة قصد إجراء مقابلات مع أساتذة التعليم الابتدائي	81
6- استمارة البحث	83
7- معجم المصطلحات المستعملة في البحث	91

مقدمة

يعتبر الباحثون التربويون في الشمال و في الجنوب أن الانقطاع و التغيرات الدراسية و التسرب و التكرار في الأقسام الابتدائية من بين الموضوعات الأكثر أهمية في الوقت الحاضر، فهم يعتبرون هذه الأنواع من العلل علامة على خلل في النظام التربوي. فهذه المشاكل لا تعيق الدول دون الاستفادة من طاقاتها البشرية فحسب بل تسبب لها خسارات مادية كبرى.

و يعد المغرب أحد هذه الدول التي اهتمت بالموضوع في الآونة الأخيرة¹، الشيء الذي دفع الباحث إلى استكشاف تمثيلات مدرسي التعليم الابتدائي المغربية حول التلميذ ذي الصعوبات التعلمية ؛ التلميذ المهدد بالانقطاع عن الدراسة²، هذه التمثيلات التي بواسطتها يشخصون و يتدخلون و يعالجون الصعوبات خاصة في مادة الرياضيات بالمدرسة الابتدائية.

لقد تأخر الاهتمام بهؤلاء التلاميذ بالجدية المطلوبة في المدرسة المغربية إلى أن بدأ الاهتمام أخيرا بالجودة في الأداء التربوي في إصلاح (1985) و ذلك لإكراهات و تراكمات تاريخية و اقتصادية و اجتماعية تتجلى من خلال تأخر تطور النظام التعليمي المغربي³.

التراكمات التاريخية : قبل استقلال المغرب، وخلال فترة الخمسينات، لم يكن سوى القليل من المغربية يرتادون المدرسة، حيث لم تزد نسبة التمدرس عن 10% سنة 1954 (الجابري، 1985، 2004)، ولكن غداة الاستقلال، حدد المغرب العلامات الاستراتيجية الأولى لسياسة الحكومة في التعليم، وذلك بتبني أربعة مبادئ فتحت الباب لسياسة تربوية جديدة، هدفت إلى : التوحيد، التعريب، المغربية و التعميم.

1. المبدأ الأول هدف توحيد النظام التعليمي بعدما كانت عدة نظم تعليمية تتعايش في المجتمع: تعليم أوروبي، تعليم فرنسي إسلامي، تعليم عصري و حر، و تعليم أصيل أو تقليدي ثم تعليم إسرائيلي (بالكبير، 2003، بينا، 1981، Souali et Merrouni، 1981 و Souali، 2004)، فتم توحيد هذه النظم التعليمية و تم خلق المدرسة الوطنية العمومية و سنت إجبارية التعليم للذكور و الإناث. وخلال هذه المدة، لم يكن أي مقياس رسمي يدعم ويسند التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في دراستهم.
2. المبدأ الثاني هدف اعتماد العربية في تدريس المواد العلمية رسميا سنة 1980 بدل التدريس باللغة الفرنسية مع الاحتفاظ بتدريس اللغات الأجنبية الأخرى، و العربية اليوم تعد اللغة الرسمية للتدريس بالسلك الابتدائي و السلك الثانوي الإعدادي و السلك الثانوي التأهيلي باستثناء التعليم الجامعي العلمي و بعض المعاهد الأوروبية أو الجامعات التابعة لأمريكا الشمالية (الولايات المتحدة و كندا) ذات الشراكة مع مدارس مغربية، مثل : جامعة الأخوين التي تدرس باللغة الإنجليزية.
3. المبدأ الثالث المغربية حيث استبدلت الأطر الأجنبية – القادمة من المشرق العربي و أوروبا و العاملة بمختلف الوزارات – بأطر مغربية و بخاصة في وزارة التربية الوطنية، و قد تحقق هذا الهدف في طور الابتدائي سنة 1967 و في السلك الثانوي الإعدادي سنة 1979 و في السلك الثانوي التأهيلي⁴ سنة 1989.

4. المبدأ الرابع شرع في تعميم التعليم الذي اشترطه الظهير الملكي المؤرخ بـ 13 نونبر 1963. و حدد سن التمدرس في السابعة، إلا أنه رغم صدور هذا الظهير فإن تعميم التمدرس واجه مشاكل عديدة لم تجد طريقها نحو الانخراط الفعلي إلا مع إحداث التعليم الأساسي سنة 1985، و راهن على تحقيقه

¹ إصلاح 1985 مع حدث التعليم الأساسي، الميثاق الوطني للتربية و التكوين 1999 و الكتاب الأبيض يونيو 2002.

² التلميذ الذي يجب أن يحظى بعناية خاصة.

³ تقرير Voyer (1994) يوضح تفاقم وضعية التعليم في المغرب و تقرير البنك العالمي (2007). التعليم بالمغرب يساوي الفشل: حيث اعتمد البنك الدولي أربعة مقاييس تبين أن حظ المغرب فيها قليل هي: 1) إمكانية الحصول على التعليم 2) المساواة بين الجنسين 3) الكفاءة 4) الجودة.

⁴ التسميات الجديدة حسب إصلاح سنة 2000.

خاصة إصلاح سنة 2000 الذي يطمح إلى : « رفع تحديات التنمية و الحداثه باندماج النظام التربوي و ملاءمته مع الواقع الاجتماعي و الثقافي و الديموغرافي و الاقتصادي » ، حيث جعل من المدرسة مؤسسة اجتماعية ملزمة بتوفير تكافؤ الفرص بالنسبة لكافة الأفراد (وزارة التربية الوطنية 2003)¹ . وبعد 50 سنة على الاستقلال، لم تصل السياسة التعليمية إلى أهدافها بعد، ولم تستجب إلى تطلعات المجتمع و الدولة. كما شكلت العوامل الاقتصادية و الإجتماعية الهشة التي شهدها المغرب في المراحل السابقة سببا في الأزمة التي يعرفها النظام التعليمي المغربي، فقد كان المحدد الاقتصادي السبب الرئيسي الذي جعل الوزارة المعنية تعيد النظر في النظام التعليمي في شموليته (إصلاح 1985م) في تلك المرحلة، وذلك بتقييم مردوديته وتحديد متطلباته خصوصا مع استفحال الأزمة على المستوى الاقتصادي و الإجتماعي فأصبحت الدولة غير قادرة على تحمل نفقات التعليم أمام تزايد حاجيات المتدربين و تنامي مشكلة الهدر المدرسي، فجاء المشروع الإصلاحي للتعليم بتصوير جديد (إصلاح 1985)² يشمل مفهوم الدعم التربوي، كما تم إدماج مفاهيم و استراتيجيات جديدة و بالأخص "بيداغوجيا الدعم" فهي : « نموذج بيداغوجي يستند على مفهوم التقييم التشخيصي والتكويني والتدخل لتصحيح مواطن النقص و ثغرات تعلم التلميذ من أجل بلوغه الأهداف المتوخاة » (المير و القاسمي، 1999، ص.6)، فتم الوعي بمشكل التعثر الدراسي، إلا أن جل التغييرات التي طالت النظام التعليمي ظلت شكلية لا تمس جوهره الحقيقي، و لعل السبب في ذلك يعود إلى غياب استراتيجية متكاملة لنظام التعليم مما جعل مشاريعه الإصلاحية نظرية وضيقة الأفق ولم تر النور على مستوى الممارسة إلا في حدود ضعيفة المستوى، كل ذلك يجعلنا نقول : أن قضية التعليم بالمغرب تتطلب تفسيراً يحدد أسباب مشاكلها وبالتالي أسلوب حلها. وما دام المدرسون جزء من العملية التعليمية فهم أكثر الأشخاص قرباً من هذه المشاكل بحكم الممارسة المباشرة مع التلاميذ، لذلك سنعتمد تمثلاتهم عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية، و تشخيص هذه الصعوبات و كيف يتم التعامل معها لمواجهتها في سبيل النهوض بالتعليم في المغرب « إن النهوض بالتعليم يقتضي وضع استراتيجية علاجية تستفيد من كل المقاربات البيداغوجية، واعية بأهدافها تجعل التلميذ مركز الفعل التربوي والمدرس هو المحيط والإطار الذي يفتح عليه دور المدرسة على المجتمع » (دوركاي 2003، ص.127).

و بناءً على ما سبق نتساءل : كيف يتم الاهتمام بدعم التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية عامة وفي مادة الرياضيات خاصة في المدرسة الابتدائية في المغرب؟ وعلى ضوء الموضوعات المستخلصة من خلال تحليل نتائج البحث و التي ستنم مناقشتها بناءً على المعطيات المحصل عليها و في إطار علاقتها مع الإطار المفاهيمي، سنقوم بتقديم استنتاجات حول تمثلات الأساتذة حسب محاور الاستمارة مع حلول و مقترحات لدراسات مستقبلية...

¹ www.men.gov.ma ، تمت زيارة الموقع بتاريخ : 2003/02/24.

² وثيقة إصلاح التعليم 1985 م.

الفصل الأول

إشكالية البحث و مصدرها

1. مصدر اختيار البحث
2. إشكالية البحث
 - 1.2. المتغير الأول للإشكالية
 - 2.2. المتغير الثاني للإشكالية
 - 3.2. السؤال العام للبحث
 - 4.2. أسئلة البحث الخاصة
3. أهمية اختيار نظرية التمثلات الإجتماعية في البحث
4. فرضيات البحث
5. أهداف البحث

الفصل الأول إشكالية البحث و مصدرها

1. مصدر اختيار البحث

اخترنا هذا البحث لسببين اثنين : أحدهما مهني محض وثانيهما تربوي متعلق بالواقع الجديد للمدرسة المغربية. يتمثل السبب الأول في كون الباحث أستاذا للتعليم الابتدائي منذ 1982، و قد كان هو وزملاؤه منشغلين بتقديم دعائم تقوية للتلاميذ ذوي صعوبات تعليمية، و الذين يهددهم التعثر وخطر الطرد أو التكرار أو الانقطاع عن الدراسة. وعلى الرغم من كون المسؤولين التربويين البيداغوجيين يقاسمونهم نفس الهاجس والانشغال، فقد كان الأساتذة يشعرون عادة بالضعف و العجز أمام هذه المشكلة. ومما زاد المسألة تعقيدا و سوءا، ليس فقط عدم الفهم الجيد لهذه الوضعية بل عدم توفرهم كذلك على أدوات بيداغوجية وديداكتيكية مساعدة و ملائمة لهذا النوع من التدخلات.

إن أساتذة التعليم الابتدائي المغربية، كانوا دائما يدعمون التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية الموجودين في أقسامهم على الرغم من كون أغلبهم يفتقر لمعايير و مقاييس واضحة لتصنيف هذه الفئات من التلاميذ و تشخيص طبيعة الصعوبات التي تواجههم بهدف تبين السبل البيداغوجية و الديداكتيكية الكفيلة بتجاوز هذه الصعوبات و العوائق.

و انطلاقا من القراءات و المطالعات الشخصية للباحث و زيارته المتكررة لكندا، اهتدى إلى وجود تخصص التكيف الدراسي (Adaptation scolaire) فاستأثر باهتمامه هذا المجال من مجالات الحقل التربوي، فقرر إنجاز بحث يعين به أساتذة التعليم الابتدائي و يجلي به وضعية هؤلاء التلاميذ نسبيا و يساهم في تطوير أساليب دعم التلاميذ ذوي الصعوبات خصوصا في مادة الرياضيات، نظرا لأهميتها بوصفها مكونا علميا أساسيا في المدرسة و المجتمع، و مجالا مناسباً لتشخيص الصعوبات الكبيرة التي يواجهها التلاميذ، و لأن الرياضيات مادة حاسمة في نجاح التلاميذ و متابعتهم للدراسة و كذلك لأن الأساتذة يضعونها لأهميتها في المرتبة الثانية بعد اللغة العربية (Hasni، 2001، ص.217).

و يتمثل السبب الثاني في كون هذا البحث يندرج في سياق مسالة واقع المدرسة المغربية التي تعيش على إيقاع إصلاح جديد (2000) و الذي يحمل تغييرات هامة و يسعى لسد ثغرات إصلاح 1985 وما سبقه، حيث يهدف إلى مقاومة ظاهرة التعثر و الانقطاع الدراسي بمقاييس متنوعة و تحسين جودة التعليم و السعي نحو تحقيق تربية للجميع، و إدماج التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية بالأقسام النظامية العادية، علما أن هذه الفئة من التلاميذ كانت دائما حاضرة في هذه الأقسام غير أنه لم يكن يشار إليها بهذه التسمية.

2. إشكالية البحث

إذا كانت تمثلات مدرسي التعليم الأساسي للتلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية تمدنا بالأساس المرجعي للبحث الذي بين أيدينا فإن إشكاليته تكون على الشكل التالي : يتعلق شقها الأول بتمثلات مدرسي التعليم الأساسي للتلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية و بكيفية دمج هؤلاء التلاميذ. و يتعلق شقها الثاني بالصعوبات التعليمية في مادة الرياضيات و تمثلات الأساتذة لسبل مواجهتها.

1.2. المتغير الأول للإشكالية

تمثلات المدرسين للتلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية.

إذا كانت التمثلات بنيات فكرية و أنظمة تفسيرية شخصية و نمط معرفي يختلف عن المفهوم العلمي، و إذا كانت تتميز بكونها متعددة الأصول و المصادر و مرتبطة بسياق معلوم. فإنها أيضا إجراء منهجي يمكن الباحث من الوقوف بشكل دقيق على المعطيات و التمثلات التي يكونها الأستاذ حول موضوعات العالم الخارجي، بحكم ممارسته المباشرة في ميدان التعليم، وهذا ما يجعلنا نتساءل عن تمثلات المدرسين حول التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية، من هو التلميذ الذي يعاني من صعوبات تعليمية ؟ و ما أسباب هذه الصعوبات ؟ و ما هي تمثلات المدرسين لمواجهتها ؟ و هل هناك تدخلات خاصة للتعامل مع هذه الفئة من التلاميذ ؟ و ما هي حدود و إمكانيات هذه التدخلات داخل الفصل ؟ و كيف يدعم المدرسون هذه الفئة ؟ و ما المقصود بالدعم ؟ و ما تمثلات المدرسين له ؟ و كيف يتم إدماجهم داخل الفصل الدراسي ؟

2.2. المتغير الثاني للإشكالية

تمثلت المدرسين لل صعوبات التعليمية في مادة الرياضيات وتدخلاتهم لمواجهتها. إن تدريس الرياضيات¹ يهدف إلى التحكم في المعارف التي تفيد التلاميذ على المستوى الشخصي في حياتهم اليومية، وفي تنمية قدراتهم العقلية والمنطقية والاستدلال والتجريد والدقة في التعبير مما يسهل عليهم الاندماج والتكيف مع العالم الخارجي، حيث يدركون معنى وقيمة مكتساباتهم في مادة الرياضيات عن طريق حل مشكلاتهم التي يواجهونها خارج المدرسة، لذا فالطفل / التلميذ « مطالب باكتشاف أن الرياضيات طريقة في التفكير و التعامل مع الواقع » (Goupil، 1997، ص.51) فطوال سنوات عملنا لاحظنا أن الرياضيات كمادة أساسية في تكوين التلاميذ تشكل لديهم صعوبات تعليمية في الفهم و الممارسة التطبيقية من خلال انجاز العمليات، فيرتكبون أخطاء تختلف حسب سن التلاميذ ومستوياتهم ومواضيع المادة، و لذلك فقد ركزنا اختيارنا في مقاربة إشكالية بحثنا هذا على هذه المادة، فأين تتجلى الصعوبات في مادة الرياضيات؟ ما الذي يميز الصعوبات في هذه المادة عن باقي الصعوبات التعليمية الأخرى؟ متى يمكننا الحديث عن تلميذ له صعوبات تعليمية في مادة الرياضيات؟ من هو التلميذ ذو الصعوبة التعليمية في الرياضيات؟ و نظرا لخصوصية هذه الفئة، كيف يدعمها المدرسون داخل الفصل الدراسي؟.

3.2. السؤال العام للبحث

ما هي التمثلات الاجتماعية لأساتذة التعليم الابتدائي المغاربة في علاقتهم بالتلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية في مادة الرياضيات و ماهي التدخلات التي يتجاوزون بها هذه الصعوبات؟ تكمن أهمية إشكالية هذا البحث في محدودية الدراسات المغربية لها، و قد اخترنا معالجتها ضمن نظرية التمثلات الاجتماعية، فما هي أهمية هذا الاختيار دون غيره؟ و ما هي الأسئلة الخاصة التي ستوجه هذا البحث؟

4.2. أسئلة البحث الخاصة

- 1- ما هي التمثلات الاجتماعية لأساتذة التعليم الابتدائي عن التلميذ ذي الصعوبات التعليمية ؟
- 2- ما هي التمثلات الاجتماعية لأساتذة التعليم الابتدائي عن الصعوبات التعليمية في مادة الرياضيات ؟
- 3- ما هي التمثلات الاجتماعية التي يتوفر عليها الأساتذة للتدخل لصالح دعم التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية في مادة الرياضيات ؟

3. أهمية اختيار نظرية التمثلات الاجتماعية في البحث

يعود اختيارنا لنظرية التمثلات الاجتماعية كإطار نظري للتحليل، لكثرة فوائدها في مجالات البحث العلمي، حيث غدا استعمالها في حقل التربية متداولاً بعد أن أصبح هذا المفهوم أساسياً في علم النفس الاجتماعي، و لأن علم النفس الاجتماعي يهتم بالأفراد و الجماعات في المواقف الاجتماعية المختلفة، فاختصاصه دراسة الصور المختلفة للفاعل الاجتماعي، أي التأثير المتبادل بين الأفراد بعضهم ببعض، و بين الجماعات بعضها ببعض، و كذا اهتمام الجماعة بالأفراد أو الأفراد بالجماعات كالأباء و الأبناء و المدرسين و التلاميذ، و يهتم كذلك بدراسة نتائج هذا التفاعل و منها تكوين الآراء و العواطف و المعتقدات و شخصيات الأفراد...

إن اعتبار الأساتذة جماعة تربط أفرادها علاقة تقوم على أساس الاهتمامات و الهواجس و القواسم المشتركة و تنبني على أساس المهنة و العمل المدرسي، و لكون الأساتذة في لقاءاتهم دائمياً الحديث عن المدرسة و عن دورها و المقررات و أهمية محتوياتها و طرق تدريسها و كيفية تعاملهم مع التلاميذ... هذا النقاش يساهم في بلورة و تطوير المعرفة التربوية. و عليه، فإن الاهتمام بأعمال الأساتذة التطبيقية في الميدان التربوي، يعدّ ذا أهمية كبيرة في البحث، و لهذا، فهي تستحق منا استكشاف صورها و تمثلاتها. و من بين الحجج التي تزكي اختيارنا نجد :

¹ إلى جانب جميع المواد المدرسة في المدرسة الابتدائية.

- 1- تحسين التعليم وجودته أو تعثره يتوقف على الوجه الذي يؤدي به الأساتذة رسالتهم، و نوع أعمالهم يشكل الحجر الأساس في التربية حيث الصور و التمثلات تعبر عن موقف يؤثر في العملية التعليمية.
- 2- يرى (Larose 1997) أن : نظرية التمثلات الاجتماعية تطابق انتاج المعارف ذات الحس المشترك حيث تقع كرابط بين المعرفي (cognitif) والاجتماعي (social) هذه المعارف تؤثر بشكل كبير في طريقة التفكير و الفعل اليومي لعناصر جمع اجتماعي.
- 3- يضاف إلى هذا ، و حسب هؤلاء الباحثين (Abric, 1994a) ، (Flament, 1994) ، (Doise, Clémence et Lorenzi- 1992) ، (Deschamps et Beanvois, 1996) ، (Guimelli, 1994) ، (Moliner, 1993) ، (Jodelet, 1989a) ، (Cioldi, 1976) ، (Moscovici) ، إن بناء التمثلات الاجتماعية ضروري لمعرفة الكيفية التي يفهم بها الأفراد الواقع و ينظرون من خلالها إلى العالم والتي توجههم أثناء حديثهم و وصفهم لأعمالهم.

4 . فرضيات البحث

الفرضية الأولى :

إن التمثلات بنية ضمنية، تتشكل من خلال الأنشطة الفكرية التي يقوم بها عقل المدرس، و التي تتجسد في عملية جمع و معالجة وتنظيم المعطيات التي تتوافر له من خلال وضعية معينة لكي يستدل عليها. على اعتبار أن التمثلات نموذجاً تفسيريًا (النموذج هو بناء ذهني و تمثيل مبسط لجزء من الواقع)، وبالتالي يمكننا التعرف على التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية من خلال تمثلات المدرسين.

الفرضية الثانية :

إن التمثلات هي تلك الصور الذهنية التي يشكلها الفرد لتفسير بعض الظواهر و القضايا، و التكيف مع الواقع و إعادة التوازن الذي قد يفقده كلما واجه وضعية/مشكلة. و هي بذلك تمدنا بالأرضية التي تمكننا من معرفة تمثلات الأساتذة لأسباب الصعوبات التعليمية التي يعاني منها التلاميذ بشكل عام و في مادة الرياضيات بشكل خاص، و كيف تتم مواجهتها، لدعم هؤلاء التلاميذ.

الفرضية الثالثة :

للتكوين و التكوين المستمر أثر كبير في مدى فهم الأساتذة لبيداغوجيا الدعم، مما يؤثر في شكل تدخلاتهم لدعم التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية، فهناك علاقة ارتباطية بين تكوين المدرس و قدرته على مساعدة التلاميذ لتجاوز الصعوبات التي يعانون منها، أي كلما كان تكوين المدرس ضعيفا كلما قوي عجزه عن مساعدة هذه الفئة من التلاميذ.

5 . أهداف البحث

إن هذا البحث يهدف إلى :

- استكشاف التمثلات الاجتماعية لأساتذة التعليم الابتدائي حيال التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية في مادة الرياضيات و تدخلاتهم اتجاه هذه الفئة من التلاميذ.
- و ينتظر من هذا البحث على مستوى التطبيقات العملية أن يبين ما يجري في الوسط المدرسي، حيث وضعية التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية مدمجين في الأقسام العادية و بخاصة في مادة الرياضيات.
- و ينتظر منه على المستوى المتعلق بالتكوين أن يبين دوره في تطوير العملية التربوية، كما أن عدمه يساهم في تدهورها حيث يصير أي إصلاح لا يوظفه و لا يعتمد عليه عديم الجدوى.
- و ينتظر منه على المستوى الخاص بالبحث العلمي أن تسهم النتائج في تكوين أساس لإثارة الفضول المعرفي و تخصص البحث التربوي والإحاطة - نسبيا - بمشاكله و المساهمة في تقدم المعرفة، حيث أن التوصيات العملية قد تشجع على تكوين أفضل للأساتذة و تحفزهم على توظيف معارفهم الجديدة و تسخيرها في خدمة التلاميذ و خاصة ذوي الصعوبات داخل أقسامهم.

الفصل الثاني

الإطار المفاهيمي

المفاهيم الأساسية

1. مفهوم المدرس

2. مفهوم التمثل

1.2. نظرية التمثلات الاجتماعية

2.2. تاريخ مفهوم التمثلات الاجتماعية

3. مفهوم صعوبات التعلم

1.3. المقاربة التنبؤية

2.3. المقاربة الوصفية

3.3. المقاربة الأحادية الطرف

4.3. المقاربة المؤسسية أو المدرسية

5.3. المقاربة الإيكولوجية

4. التلاميذ ذوو الصعوبات التعلمية عامة

1.4. التلاميذ ذوو الصعوبات التعلمية في مادة الرياضيات خاصة

2.4. دور المدرس في اكتشاف الصعوبات التعلمية

5. التدخلات : « بيداغوجية الدعم »

1.5. مفهوم الدعم التربوي

2.5. إصلاح سنة 2000 بالمغرب و وظيفة الدعم

3.5. دعامة التقويم و علاقتها بالدعم

4.5. موضوع بيداغوجية الدعم

5.5. نشأة الدعم التربوي في بعض الأقطار

أ. في الولايات المتحدة الأمريكية

ب. في فرنسا

ج. في المغرب

6.5. ممارسة الدعم

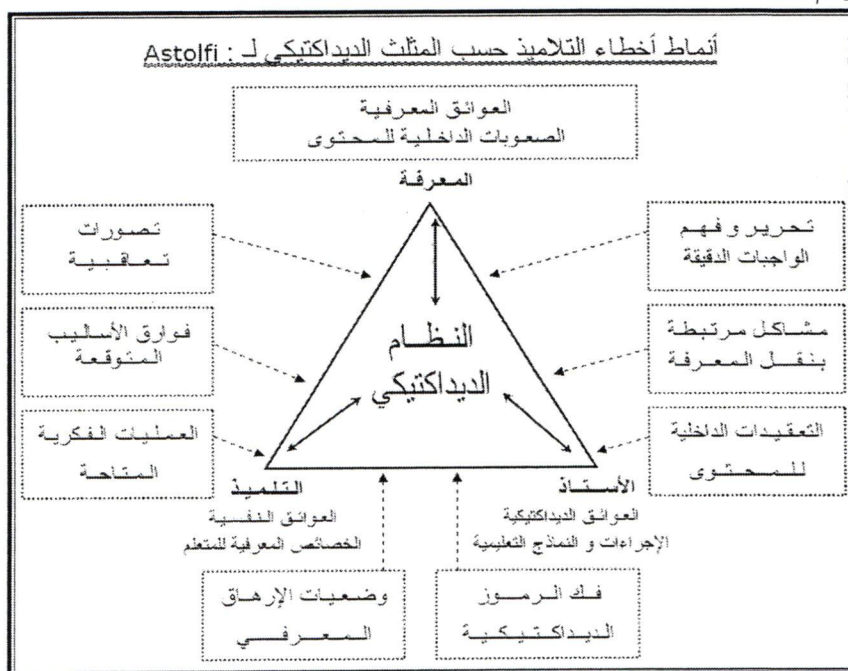
1.6.5. متطلبات الدعم

2.6.5. أنواع الدعم

الفصل الثاني الإطار المفاهيمي

قبل أن نتطرق إلى المفاهيم الأساسية تجدر الإشارة إلى أن المعرفة تبني من طرف التلميذ في مجال اجتماعي تحت إمرة الأستاذ، حيث أن التعليم منظم حسب طرق و مناهج تساعد التلميذ على البناء، و أن الصعوبات التعلمية تظهر من خلال المثلث الديداكتيكي، أثناء تفاعل و تواصل التلميذ و الأستاذ و المعرفة ببعض، حيث تتحدد الصعوبات في وضعية التعليم و التعلم المختلفة، و التي يمكن تأويلها حسب نمط الأخطاء الذي يقترحه أسطولفي، (Astolfi، 1997، ص. 98).

شكل رقم : 01



إن نمط أسطولفي يبدو غنياً و مقيداً، غنيّ لأنه يحدد أسباب الأخطاء التي لا تتوقع يومياً في القسم و يعطيها معنى كذلك، و مقيد لأنه يبقى فقط داخل دائرة العمل المعرفي المنطقي حيث الاحتمالات الكثيرة تجعل الأستاذ أو التلميذ أو المعرفة، مصادر أساسية لصعوبات التعلم، و هذا ما سنتعرض إليه بالتبيان من خلال الإطار المفاهيمي.

المفاهيم الأساسية

من بين المفاهيم الأساسية التي سنتعرض لها في هذا الإطار، نجد:

1. مفهوم المدرس

يأخذ مفهوم المدرس بشكل عام معنى ذلك الشخص الذي يقوم بوظيفة التربية و التعليم وفق كفاءات خاصة مشرعة مؤسساتياً، و يطبق تلك العملية بواسطة مناهج استراتيجية محددة سلفاً.

ونجد أن الدلالة الاصطلاحية لكلمة "معلم" تعني المدير و العالم أي الذي يملك سلطة المعرفة و التلاميذ هم "الخدم و الأتباع" ابن منظور، (1976، ج.3، ص.47)، وللفظ معلم معنيان مختلفان في اللغة الفرنسية :

الأول : الذي يملك و يحكم و يمارس القيادة و يدل على معنى السيطرة.

الثاني : الذي يعلم و يوجه و يربي، و تدل على معنى الجلالة و العظمة.

ومن خلال هذه الدلالات تتأرجح صورة و وظيفة المدرس بين : الذي يلقي المعرفة لأنه العارف و القادر على أن يعلم الآخرين و يفودهم معرفيا.

2. مفهوم التمثيل

التمثيل لغة : التمثيل من مثل لشيء أي صورته حتى كأنه ينظر إليه، و امثله أي تصوره (ابن منظور، 1976)، التمثيل و التمثيل متقاربان: صورة الشيء في الذهن و قيام الشيء مقام شيء آخر. و في (Larousse، 1997، ص.367): حضور الشيء و مثوله أمام العين أو في الخيال بواسطة الرسم أو النحت أو اللغة. و في (Le petit Robert، 1979، ص.1677): إحضار، عرض مثول أمام العين، تقديم موضوع غائب أو مفهوم إلى الذهن.

أما المعنى الاصطلاحي للتمثيل، و سيتم الاختصار على تعاريف بعض المختصين في بعض المجالات و العلوم ذات الصلة بالعملية التعليمية/التعلمية، حتى لانتبه في مناهات يصعب الخروج منها.

أ : المعنى السوسيولوجي : سنقتصر هنا على تعريف إميل دوركهايم (Durkheim، 1898، ص.273)، إذ يقول : هي تمثيلات اجتماعية تتأسس على شكل قيم و معايير للسلوك و التذوق و القول، إنها تتغير بتغيير الحياة الاجتماعية. إنها تتشكل انطلاقا من الأوضاع و المواقف و الميولات الثقافية و التي تحكم رؤية المجتمع إلى العالم، كما تحكم أنماط تفكيره و أسلوب عيشه و المعايير المعتمدة فيه حسب الأولويات. و كأمثلة على ذلك في مجتمعنا، مجموعة من العادات و القيم و السلوكات و الآداب التي نتمسك بها و نمارسها في حياتنا اليومية في مختلف المؤسسات الاجتماعية التي نعيش فيها.

ب : المعنى السيكولوجي : يختلط هذا المفهوم في علم النفس مع مفاهيم سيكولوجية أخرى مثل : الصورة، الإدراك، الرمز... إلخ. تعريف بياجيه (Piaget، 1926): التمثيل هو تلك الصورة الذهنية التي يستحضرها الفرد للموضوعات و العلاقات، و يترجمها في شكل ملموس يمثل درجة عالية من التصوير. و في تعريف كل من (Giordan و De Vecchi، 1987) هي معارف أولية مكتسبة خارج إطار العلوم المختصة، و بالتالي، فهي عبارة عن معلومات عامة، استوعبها الفرد في محيطه السوسيو ثقافي : قد تفتقر، على المستوى العام، لسند علمي يعطيها مصداقيتها و شرعيتها كمعرفة مقبولة، سواء من طرف اللجنة العلمية المختصة، إذا كانت ترتبط بنتائج علمية جديدة لباحث في مجال اختصاص معين، أو من طرف المعلم باعتباره المسؤول المباشر على مكتسبات المتعلمين و ما ينسجم و الأهداف المتوخاة.

و نظرا لقلّة الدراسات و البحوث التربوية التي تهتم ببيداغوجية الدعم¹ في المغرب حسب علمنا فهذا ما يدفعنا إلى المساهمة في استكشاف التمثيلات الاجتماعية لأساتذة التعليم الابتدائي المغربية.

فما هي نظرية التمثيلات الاجتماعية ؟

1.2. نظرية التمثيلات الاجتماعية

يعتبر البحث في التمثيلات الاجتماعية لدى الأساتذة و التلاميذ في المدرسة المغربية ذا أهمية معرفية و ذا أصالة و حداثة لقلّة الدراسات و الأبحاث التي اهتمت بموضوع التمثيلات الاجتماعية في حقل التربية. و قد أخذت نظرية التمثيل الاجتماعي مكانة خاصة في السيكولوجيا الاجتماعية و مفهومها

¹ بما أن موضوع بيداغوجية الدعم هو التعثر الدراسي.

حديثاً¹، إنه مفهوم متغاير الخواص و غير منسجم (Hétérogène) و متعدد المعاني و ذو طبيعة ذات دلالات متعددة (Polysémique).

إن أغلب الباحثين يسجلون تعقّد هذا المفهوم و غناه، و هذا أمر أشار إليه موسكوفتشني منذ بداية اهتمامه به، حيث رأى أنه إذا كان ضبط ظاهرة التمثلات الاجتماعية سهلاً بالنسبة للدارس فإنه ليس باليسير ضبط المفهوم ذاته. و هذا يرجع لانتماحه المزدوج إلى حقلين : السوسيولوجيا من جهة و السيكلولوجيا من جهة أخرى (Moscovici ، 1976 ، ص.40).

و مهما تكن صعوبة ضبط و حصر معنى ودلالة مفهوم التمثل فنحن نطمح إلى وضع تمثّل تقريبي و إجرائي لهذا المفهوم يمكننا من التعامل مع قضايا بحثنا.

يوظف مفهوم التمثل الاجتماعي في السيكلوجيا الاجتماعية للدلالة على نمط معين من الإدراك و الفهم الخاص لموضوع اجتماعي معطى عن طريق جماعة اجتماعية، و يرى أحمد أوزي (1988، ص.59) : « التمثل في معناه العام هو الكيفية التي ينظم بها الفرد فهمه للواقع وللحقيقة التي يعكسها ». و وفاء لفكرة موسكوفتشني فإن « التمثل الاجتماعي بناء عقلي لموضوع اجتماعي منظور إليه كنشاط رمزي في ارتباط بواقع اجتماعي معين » مارسيل بوستيك (Postic ، 1990 ، ص.98)، لكن هذه خاصية تجعل من التمثلات الاجتماعية شيئاً مشتركاً مع باقي الممارسات الفكرية، إلا أن ما يميز التمثلات عن باقي الممارسات الأخرى هو كونها لا تهتم بالعناصر المكونة للتمثّل فحسب بل تهتم بتنظيم هذه العناصر كذلك. فتكون التمثلات على هذا الأساس وسيطاً متميزاً يقوم بتنظيم التفاعلات التي تتم على مستوى الجماعات الاجتماعية ، كما يمكن أن تكون على مستوى المجتمع بكامله (Chombart de Lauwe ، 1984).

إن التمثل الاجتماعي لا يقوم بدور الوسيط بين التفاعلات النفسية و الاجتماعية فقط بل في وضعيات اجتماعية مختلفة للأفراد والجماعات وبالتالي يعمل على تنظيم معرفتنا بالواقع، و يبنينا كمعرفة تقوم بتنظيم معطيات الحس المشترك بين الناس في وضعيات مختلفة من تفاعلاتهم الاجتماعية مع الأفراد و الجماعات. فتظهر التمثلات الاجتماعية كأنماط من الفكر العملي Pensée pratique، و تعمل على تنظيم عمليات التواصل و الفكر باعتبارها أنماطاً و عمليات موجهة نحو تنظيم المحيط الاجتماعي و المادي و الروحي - المثالي - (كستاف نيكول Gustave-Nicoles ، 1987 ، ص.116). و هكذا لا يكون لمفهوم التمثلات الاجتماعية فقط خصائص وميزات بل يمتاز هذا المفهوم ببنيات خاصة و وظائف اجتماعية ذات علاقة بالواقع.

يرى عبد الله العروي، في مفهوم الإيديولوجية (1970، ص.129) أن عدم وضوح المفاهيم يعتبر خطراً على استقامة الفكر، و عليه فإن صعوبة هذا المفهوم تحملنا مسؤولية توضيحه و تقريبه من المدارك. فأصل كلمة التمثل (Représenter)² في الفرنسية، تعني جعل الشيء حاضراً و ممثلاً، أما في الحقل الفلسفي فهي إدراك لصورة ذهنية يرجع محتواها إلى شيء أو موضوع أو وضعية - موقف - أو نظرة للعالم الذي يعيش فيه الفرد.

و كلمة (Représentation) تعني فعل يحول شيئاً ما محسوساً بواسطة شكل أو رمز أو إشارة علامة. هذه التعاريف من القاموس (Larousse) ، تتضمن كلمات تعد مفتاحاً يقربنا من مفهوم التمثل:

- حيث تكون الذات (Sujet) الفاعل، فرداً أو جماعة اجتماعية.
- يمكن أن يكون الموضوع (Objet)، إنساناً أو شيئاً أو حدثاً مادياً، نفسياً أو اجتماعياً، فكرة أو نظرية، ظاهرة طبيعية تنتمي للواقع أو للخيال أو حتى للخرافة لكن تكون دائماً مطلوبة بالضرورة (Jodelet ، 1991d ، ص.36).

- فهناك من يرى الفاعل عندما يكون في وضعية تفاعل اجتماعي أو في مواجهة نشاط اجتماعي (Activité cognitive du sujet).

¹ المفهوم في مجال التربية وغيره عبارة عن فكرة عامة ترمز إلى ما هو مشترك بين مجموعة من السلوكات أو المواقف والاتجاهات المتعلقة بمجال ما.

² نستعمل القاموس لتعرف الدلالة اللغوية فقط وليس لتعريف المفهوم.

- وهناك من يركز على مظهر / شكل دلالة التمثيل الاجتماعي، حيث الفاعل: منتج للمعنى وهذا المعنى يكون لتجربته في عالم اجتماعي، فيكون التمثيل الاجتماعي انعكاسا لهذا المجتمع.
- وهناك من يعتبر التمثيل الاجتماعي انطلاقا من زاوية الحديث والخطاب، فخصائص التمثيل تنحدر من مواقف التواصل والانتماء الاجتماعي للمتحدث ومن غايات خطابه.
- وهناك من يعتني بالعمل الاجتماعي (Pratique sociale)، فهو ذو قيمة للشخص، لأن الشخص عامل اجتماعي والتمثيل الذي يصدر عنه يعكس موقفه من قوانين المؤسسات أو ترجع للإيديولوجيات المرتبطة بالمكانة التي يشغلها.
- وهناك منظور آخر يعتمد على مظهر دينامية التمثيل الاجتماعي، ذلك أن التفاعلات بين أعضاء المجموعة أو بين مجموعات تساهم في بناء التمثيلات.
- وهناك من وجهة نظره تقوم على تحليل ظهور التمثيلات، معتمدة فكرة إعادة إنتاج خطط الأفكار الاجتماعية (Schemes) حيث الفرد محدد بالإيديولوجيات السائدة في المجتمع الذي ينمو فيه.

هذا التنوع و الاختلاف في المقاربات يثري البحث في الظواهر التمثيلية، مما يدفعنا إلى التذكير بأن دراسة التمثيلات تقود إلى حقول تطبيقية عديدة مثل : التربية و انتشار المعارف أو الاتصال الاجتماعي، من الوجوه التي أكد عليها مسكوفيتشي.

2.2. تاريخ مفهوم التمثيلات الاجتماعية

لقد ظهر المفهوم مع دوركايم (1898 Durkheim) الذي يعتبر أول من أدخل فكرة التمثيلات الجمعية Représentations Collectives في السوسيولوجيا، فشرع لأول مرة دراسة التمثيلات الاجتماعية للسيكولوجيا الاجتماعية، و ظل وفيها ومخلصا لهذا المشروع إلى آخر أيامه (Karady ، 1975). ورغم أن بياجى (Piaget ، 1926)، اهتم بالموضوع في إطار التمثيلات الفردية وحاول تطويره في سيكولوجية الطفل، فإن المفهوم عرف جزرا وتراجعا زهاء ستين سنة إلى أن جعل منه (Moscovici، 1961)، نقطة الانطلاق للدراسات حول التمثيلات الاجتماعية. حيث نماه و أغناه و طوره بدءا بسيرورة التحليل النفسي و جمهوره إلى أن قعد التمثيلات الاجتماعية كحقل و مجال للدراسة في إطار عمل تمثيل جماعي (1990)، و سيعرف هذا المفهوم منذ العمل الرائد لمسكوفيتشي تطورا و اهتماما ملحوظا في فرنسا، كندا، إنجلترا... بينما في أمريكا فقد غلبت المعتقدات و الإيديولوجيا و النظرة السلوكية على مفهوم التمثيلات الاجتماعية.

و في السنوات الأخيرة، عرف هذا المفهوم استعمالا مكثفا و انتشارا واسعا في مجالات متنوعة و بمقاربات مختلفة فوُظِفَ المفهوم في مجالات الجسد والثقافة مع: جودله (Jodelet، 1982c)، و في مجالات المرض و الصحة مع هرزليش (Herzlich 1969 - 1982)، و في مجال الطفولة التي كانت موضوع اهتمام كبير للتمثيلات الاجتماعية من طرف فيليب أرييس (Aries ، 1962)، تليه جان ماري شومبار دولو (Chombart de Lauwe 1971) وفويرهان (Feuerhahn 1989)، بتطويرها لمفهوم الطفولة كتصور اجتماعي يظهر في وسط التمثيلات الاجتماعية التي ينتجها الناس و يتداولونها من خلال الثقافة السائدة، و في مجال العدالة كذلك مع : روبير و فوجرون (Faugeron، 1978 و Robert)، وفي ميدان التربية مع : غارني و روكيت (Garnier و Rouquette، 2000)، و غيرهم.

من خلال هذه النماذج للدراسات المتعلقة بالتمثيلات الاجتماعية نستخلص ملاحظة هامة تظهر جلية و هي سعة الاهتمام المتزايد بدراسة التمثيلات الاجتماعية خاصة منذ 1990، و ذلك بشكل كبير في مختلف المجالات و في الحقول الإنسانية و العلمية المتنوعة، و هذا أكبر دليل على الأهمية التي احتلتها نظرية التمثيلات الاجتماعية منذ أن أسسها مسكوفيتشي.

3. مفهوم صعوبات التعلم

لصعوبات التعلم تعاريف عديدة أشهرها في المعنى الاصطلاحي أنها : « الحالة التي يعاني صاحبها من مشكلة أو أكثر وهي تعني أساسا وجود مشكلة في التحصيل الدراسي للتعلم، في مادة القراءة، الرياضيات، الكتابة و اللغات الحية » (فتحي الزيات، 1998)، و تبرز الصعوبات التعليمية في جوانب القدرة على الفهم و استعمال اللغة أو القدرة على الانتباه و المشاركة و التفكير و الكلام أو المسيرة أو العمليات الرياضية أو القراءة و الكتابة وقد يعاني التلميذ من كل هذه الجوانب أو من أحدها. أي أنها اضطراب في القدرة على التعلم بصورة فعالة مع ما يتلاءم و قدرات الفرد الحقيقية. ويظهر هذا من خلال اضطرابات في قدرة الفرد على استعمال المعلومات المتعلقة بالأداء المدرسي أو تنظيمها أو التعبير عنها، كما تظهر من خلال التفاوت الملحوظ بين قدرات الفرد العقلية بصورة عامة و بين أدائه في أن واحد.

وقد اختلف الباحثون في توحيد تعريف الصعوبات التعليمية نظراً لصعوبة تحديد التلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم ونظراً لصعوبة تحديد طبيعتهم¹ (Cavalluzzo و Husted، 2001) مع وجودهم في الأقسام بوفرة إنهم التلاميذ المهددون بخطر الانزلاق في حافة الهدر الدراسي أو التعثر أو التكرار أو الفشل (Les élèves à risque).

وقد جمع هيكسون وتينزمان (Hixson و Tinzmann، 1990) هذه التعاريف حسب أربعة أنواع من المقاربات :

المقاربة التنبؤية (Approche prédictive)، المقاربة الوصفية (Approche descriptive)، المقاربة الأحادية الطرف (Approche unilatérale)، المقاربة المؤسسية أو المدرسية (Approche institutionnelle)، المقاربة الإيكولوجية (Approche écologique).

1.3. المقاربة التنبؤية

في هذه المقاربة نجد كلاً من: (Brooks et Cool، 1994)، (Munoz، 2001)، (Castellano، Stringfield et Stone، 2001)، (Viggiani، Reid et Bailey-Dempsey، 2002)، (Johnson، 1998)، هؤلاء الباحثون يعتبرون التلميذ ذا الصعوبة التعليمية : كل تلميذ يواجه ظروفًا خاصة مثل عجز الانتباه أو الضعف في الإدراك أو التمييز السمعي أو البصري أو الحركي أو التأخر اللغوي، أو انتمائه إلى عائلة فقيرة أو أمية أو أحادية الأب أو الأم حيث يعاني من عدم الاستقرار العائلي لمؤسسة الزواج كالانفصال بين الأبوين أو الطلاق... إلخ.

هذه الشروط أو العوامل التي تركز على :

- الخصائص الفردية.
- الأسرة و البيت.
- المدرسة و المدرسون.
- المتغيرات الاجتماعية أو المشتركة بين الجماعة.

إذا اجتمعت تؤدي إلى زيادة احتمال ظهور الفشل أو التعثر الدراسي حسب نظرة إحصائية مبنية على دراسات ترابطية (Corrélationnelles).

2.3. المقاربة الوصفية

وينتمي إلى اتجاه المقاربة الوصفية كل من (Gullat et Lofton، 1998)، (Bouchard، 2002)، (Nicholas et Steffy، 1999)، (Grossen، 2002)، هؤلاء الباحثون من جهتهم يحددون التلميذ ذا الصعوبات التعليمية انطلاقاً من اللحظة التي يبدأ فيها بمواجهة صعوبات تظهر من خلال مردوديته الدراسية أو تكراره للقسمة أو تغيباته أو حركيته الزائدة.

¹ هناك إشكالية تحديد هؤلاء التلاميذ ، Le repérage de ces élèves est problématique .

3.3. المقاربة الأحادية الطرف

من أشهر رواد المقاربة الأحادية الطرف (Ashton, 1997) حيث يرى أن كل التلاميذ يواجهون صعوبات تعليمية من خلال المشاكل المعقدة التي يواجهونها كل يوم، و عليه فإنهم في وضعية خطر بطريقة أو بأخرى. و يعتبر أن كل تلميذ ذو صعوبة تعليمية اذا وضع في وضعية لا تسمح له بتطوير طاقاته وقدراته الإنسانية.

4.3. المقاربة المؤسساتية

أما المقاربة المؤسساتية فهي تركز في تحديدها للتلميذ ذي الصعوبات التعليمية على العوامل الدراسية التي تكون أسبابا رئيسية للخطر مثل : التوقيت الدراسي المتغير، التكرار الدراسي، وعدم مراعاة المدرس للفروق الفردية بين التلاميذ، عدم جاذبية المادة الدراسية وصعوبتها وطول المنهج الدراسي، سوء معاملة المدرس للتلميذ و المقررات الدراسية، الأقسام الخاصة و أقسام الموارد (Classes ressources)، مواقف وتصورات الأساتذة والإداريين تجاه التلاميذ وتجاه آبائهم : (Bélanger, 2000)، (Borman et Hewes, 2001)، (Saint-Laurent, Dionne, Giasson,)، (Simard et Piérard, 1998)، (Olenchak, 1999)، (Kalubi, 2001)، (Nielsen, 2002)، وعند نهاية تحليل (Tinzmann و Hixson، 1990) من هذه التعاريف، خلصوا إلى مقاربة جديدة : المقاربة الإيكولوجية¹ (Approche écologique).

5.3. المقاربة الإيكولوجية

هذه المقاربة تعرف التربية - و تجعلها - صيرورة تأخذ مكانها داخل وخارج المدرسة، و هي تتأثر بعوامل منها :

- 1- التنظيم الاجتماعي و الأكاديمي للمدرسة.
 - 2- الميزات الشخصية للتلاميذ ولأسرهم.
 - 3- الوسط العائلي و الدراسي و الطائفي.
 - 4- علاقات كل هذه العوامل بعضها ببعض حيث مسؤولية الخطر لا تكمن فقط في العلاقة مع شخص واحد و لا في المدرسة وحدها. إن اقتراح هذه المقاربة الإيكولوجية من طرف (Tinzmann و Hixson، 1990) يلتقي كثيرا مع ما طرحته الدراسات الحديثة : مسؤولية الخطر هي مسؤولية المجتمع بأكمله.
- فمن هم التلاميذ ذوو الصعوبات التعليمية ؟

4. التلاميذ ذوو الصعوبات التعليمية عامة

تكمن خطورة مشكلة صعوبات التعلم في كونها "صعوبات خفية"، فالأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم عادة ما يكونون أسوياء، فلا يجد المعلمون ما يقدمونه لهم غير نعتهم بالكسل و اللامبالاة أو بالغباء... إلخ.

وقد فيأت وزارة التربية لكبيك (Gouvernement du Québec، 2000، ص.5) التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية إلى :

¹ علم التبني : يبحث في علاقات الأحياء مع وسطهم الطبيعي.

- تلاميذ ذوي صعوبات تعلمية خفيفة بناء على درجة الصعوبة خلال التعلّمات الدراسية و هؤلاء لديهم تأخر دراسي خفيف لوحظ نتيجة تقويم بيداغوجي في لغة التدريس أو في مادة الرياضيات و كذا التلاميذ الذين يعانون من تأخر سنة في مادتي الرياضيات و الفرنسية.
- و تلاميذ ذوي صعوبات تعلمية خطيرة يعانون من تأخر دراسي كبير حيث تبين تقويماتهم أن تأخيرهم الدراسي قد يصل إلى سنتين أو أكثر.
- و الحقيقة أن هؤلاء التلاميذ هم الذين يعانون من بون كبير بين المستوى التعليمي و المستوى الذي يأمله الأساتذة و الآباء، و عليه فإن تشخيص صعوبة التعلم يصبح ضروريا، عندما يحصل التلميذ على معدل أقل من المعدل الطبيعي مقارنة بزملائه في الصف أو عند إظهاره لتأخر واضح في المهارات الدراسية. هذا، مع عدم وجود سبب ذهني أو عضوي يبرر هذا التأخر خاصة و أن التلاميذ ذوي الصعوبات التعلمية تكون قدراتهم الذهنية طبيعية أو أقرب للطبيعية أو ترقى إلى قدرات التلاميذ الموهوبين.
- إن التلميذ الذي يعاني من صعوبات في التعلم هو تلميذ لا يعاني من إعاقة سمعية بصرية أو ذهنية أو حرمان بيئي أو ثقافي، إنه ضحية اضطرابات في العمليات العقلية أو النفسية التي تعنى بالتذكر و حل المشكلات و الإدراك و الانتباه و التركيز، فالصعوبات في التعلم لا تعود إلى إعاقة في القدرات السابقة الذكر و إنما تبرز من خلال أداء هذه الوظائف، وهذا النوع من التلاميذ قد لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين ولا المقررات ولا حتى الأساتذة بل تلزمهم تربية خاصة قائمة على التشخيص والتصنيف والعلاج.

و يعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبيا في ميدان التربية الخاصة، حيث يتعرض الأطفال لأنواع مختلفة من الصعوبات تقف عقبة في طريق تقدمهم العملي مودية إلى الفشل المدرسي أو التسرب من المدرسة في المراحل التعليمية المختلفة إذا لم يتم مواجهتها و التغلب عليها. و الأطفال ذوو صعوبات التعلم يحظون برعاية خاصة من طرف الأساتذة لمساعدتهم على مواجهة مشكلاتهم التعليمية و التي تختلف في طبيعتها عن مشكلات غيرهم من الأطفال، لا سيما و هم مدمجون في أقسام عادية مع غيرهم و هذا ما تسعى إليه حتى بعض الدول الرائدة في البحث العلمي و التربوي مثل كندا و بالضبط وزارة التربية بولاية "كيبك" Québec. و تجدر الإشارة إلى أن صعوبات التعلم تتعدد بتعدد المواد، و تختلف باختلاف الأفراد المتعلمين، فهناك صعوبات في القراءة و أخرى في الكتابة و ثالثة في الحساب و رابعة في التاريخ و خامسة في الرياضيات... إلخ، و هنا يجدر بنا أن نتساءل :

- ❖ من هم التلاميذ ذوو الصعوبات التعلمية في مادة الرياضيات ؟
- ❖ و هل يوجد تعريف للصعوبات التعلمية في مادة الرياضيات ؟

1.4. التلاميذ ذوو الصعوبات التعلمية في مادة الرياضيات خاصة

حسب (Schmidt، 2002، ص.46) فإنه لا يوجد أي تعريف مشترك لما يسمى بالصعوبات التعلمية في مادة الرياضيات و عليه فإنها تقترح الرجوع إلى التعاريف التي تُعنى بصعوبات التعلم عامة. نتساءل عما يميز التلاميذ ذوي الصعوبات التعلمية في مادة الرياضيات عن غيرهم ؟

للإجابة عن هذا السؤال يمكننا الرجوع إلى البحوث العلمية الميدانية التي أجريت في الميدان حسب (Ginsburg، 1997، ص.20) : يتمتع التلاميذ ذوو الصعوبات التعلمية بقدرات فكرية هائلة و مع ذلك يعيشون تعثرات في تعلمهم لمادة الرياضيات حيث لم يلاحظ فرقا بينهم و بين تلاميذ الأقسام العادية. و نفس الاستنتاج ذهب إليه كل من (Schmidt، Thivierge-Ayotte و Daneau، 2001) و ذلك في الدراسة التي أجروها حول مفهوم علاقة التساوي، حيث ذهبوا إلى أن الأفكار المعبر عنها من طرف التلاميذ الذين صنّفوا أنهم يعانون من صعوبات تعلمية في مادة الرياضيات لا تختلف عن آراء تلاميذ الأقسام العادية. أما بيران غلوريان (Perrin-Glorian، 1993، ص.5)، فقررت من خلال الملاحظات التي سجلتها على تلامذتها أن هذه الصعوبات تعود إلى :

- صعوبات على المستوى اللغوي من حيث تطور هذه اللغة وتأثيرها على الفكر و على الإبداع و على التمثل الفكري الوسيط.
- صعوبات أصلها عدم القدرة على توظيف معلومات مكتسبة في مجالات أخرى.
- صعوبات تعود إلى صلابة الفكر و ذلك في استعمال طرق متداولة و عدم التفهم لتغييرها.
- صعوبات تعود إلى عدم القدرة على التحليل.

أما بارمر و كاولي (Cawley و Parmar ، 1991) فيسندان الصعوبات إلى مواقف المتعلمين المجهولة التي تطورت من خلال رد فعل لمجموع من العمليات المقدمة إليهم و التي لم يكن التلاميذ يتوفرون لها على استعداد نفسي أو معارف ضرورية في مادة الرياضيات لحلها.

أما (Miller و Mercer ، 1997) و (Mercer ، 1997) فيرجعان هذا إلى عجز في طريقة التعامل مع المعلومات و باحثون آخرون مثل : (Goldman ، 1989)، (Montague ، 1997) و (Brownell و Mellard و Deshler ، 1993) فيردون مشكل التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية في مجال مادة الرياضيات إلى أسباب معرفية و ميتامعرفية (Cognitive و Metacognitive) هؤلاء التلاميذ تكمن مشاكلهم في عدم القدرة على تقويم قدراتهم و حل المشاكل و التحليل و اختيار الإستراتيجيات المناسبة و تنظيم المعلومات و ضبط و تسيير سيرورة حل الإشكاليات.

و يربط ديون (Dionne ، 1995) في معنى يقرب لهذا، هذه الصعوبات بقدرة التلاميذ على تطوير الطرق الناجعة في العمل و التحكم فيها. إنهم يضيعون؛ يرتبكون أمام العمليات لا يعرفون من أين يبدأون و لا يتوفرون حتى على قدرة تصور الوضعيات ، و ذلك لنقص معارفهم و استراتيجياتهم التي من خلالها يترجمون المعلومات اللغوية إلى جمل أو تصورات رمزية أو عددية ويمثلون بها الإشكالية من الداخل. و عليه فإن ملاحظة منتوجات التلاميذ من أخطاء و تحليل و استراتيجيات متبعة و كيفية التعامل مع المسائل تبقى الصفات الأساسية التي تميزهم عن غيرهم من التلاميذ.

و غالبا ما يتميز هؤلاء التلاميذ بصعوبة في فهم العمليات الحسابية و تحويلها إلى مكتوبة على شكل قصة أو أرقام، أو صعوبة في معرفة و فهم الرموز الحسابية مثل: $+$ ، $-$ ، \times ، \div ، و ترتيب الأرقام تصاعديا و تنازليا، صعوبة في أداء عمليات الطرح و الجمع و القسمة، صعوبة في الانتباه للعلامات الموضوعة هل هي : $+$ ، $-$ ، \times ، \div أو الخلط بين هذه العلامات.

و هناك أيضا على سبيل المثال لا الحصر صعوبة مرتبطة بعدم القدرة على التفكير الموضوعي في المسائل الحسابية و عدم القدرة على نقل التمثيل من المجرد إلى المحسوس أو العكس، و عدم القدرة على استخلاص النتائج، و قس على هذا أنه يصعب على مثل هؤلاء التلاميذ تعلم المراحل المتتالية التي يحتاجونها في تطبيقهم لقواعد الحساب و حل مشكلات العمليات مثل القسمة الطويلة و الضرب و المعادلات، أو كيفية تحويل رقم كسري إلى عشري، و جزء كبير من هذه الصعوبات يعود إلى الافتقار لعمليات التنظيم.

مع أن ريد و لوفين (Levine و Reed ، 1999)، يريان أن هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبات في فهم التعليمات و التوجيهات و الواجبات الدقيقة، التعليمات التي تعطى لفظيا و لمرة واحدة من قبل الأستاذ تشكل عقبة أمامهم و ذلك بسبب مشاكل التركيز و الذاكرة، لذلك نجدهم يستعملونها أكثر من مرة، كما أن لديهم صعوبات في الإدراك العام و إدراك المفاهيم الأساسية مثل الشكل و الاتجاه و الزمان و المكان و المفاهيم المتقاربة و المتجانسة و الأشكال الهندسية الأساسية و أيام الأسبوع... إلخ.

و حسب (Calhoun ، Mayes و Crowell ، 2000)، فإن هؤلاء تلاميذ لهم صعوبات تعليمية مشتركة في القراءة و الكتابة و الرياضيات، تظهر عليهم بشكل خاص في المدرسة الابتدائية يصاحبها بطء شديد في إتمام و إنجاز المهمات كالتمارين و الواجبات و الفروض.

و قد لا يعود سبب هذه الصعوبات إلى التلميذ وحده - (Presseisen ، 1988) - بل يعود بعضها للمدرس، و ذلك من حيث شخصيته و حبه لمهنته، و تمكنه من اللغة و من المادة المدرسة و مواظبته و تكوينه العلمي و إعداد و تدريبه قبل و بعد تعيينه، قس على ذلك وسائل الاتصال التي يستعمل و دقة ملاحظته و مراقبته و إتقانه لطرق التدريس رغم تعدد المواد المدرسة.

و تتجلى معاناة التلميذ ذي الصعوبات في مادة الرياضيات، من خلال وقوعه في كثرة الأخطاء حسب (Baruk ، 1985)، (Astolfi ، 1997)، (Charnay ، 1996)، (Schmidt ، 2002)، (DeBlois و Squalli ، 1997) و التي تنجم عن قلة الفهم و المهارة و تذكر الحقائق الحسابية و وضع الأرقام في الخانات المناسبة لها. كما تتجلى في فهم المسائل المكتوبة و نقل الصور من المحسوس إلى المجرد، و يضاف إلى هذا الخلط بين الأشكال الهندسية و الرموز و عدم فهم دلالاتها مثل $+$ ، $-$ ، \times ، \div أو ترتيب الأعداد من الأصغر إلى الأكبر أو العكس... و كذا الخلط بين صفوف الوحدات و العشرات و المئات و الآلاف (Schmidt ، Tessier ، Drapeau ، Lachance ، Kalubi ، Fortin ، 2003). الشيء الذي يظهر جليا أثناء إنجاز العمليات الأربع أو من خلال عدم التفكير المنطقي الموضوعي في حل المسائل، أو عدم إتباع التلميذ

لإستراتيجية صحيحة حيث يرد الباحثون¹ هذا إلى عجز معرفي (Déficit cognitif) وسنتناول هذا بعمق في الفصل الثاني من بحثنا...

و لا تسلم المناهج المدرسية من أن تكون مصدرا للصعوبات التعليمية كذلك (Salema، 2001، ص: 62)، إذ ينبغي أن تتلاءم مع مستويات التلاميذ و وسطهم السوسيوثقافي، وعلى المدرس أن تكون له مقدرة توفيقها و تكيفها مع المستويات المتنوعة في القسم حتى يتمكن من بث إرساليته التي يستقبلها التلاميذ بوضوح؛ فالأستاذ كعنصر من عناصر المجال التربوي لا يخرج عن إطار الأسباب الأساسية الذاتية التي تعوق سير الوضعية التعليمية. وعليه فإن المشرف على العملية التعليمية له دور كبير في اكتشاف الصعوبات التعليمية، فما هو دوره ؟

2.4. دور المدرس في اكتشاف الصعوبات التعليمية

من بين الصفات الواجب توفرها في المدرس الناجح في عمله قوة الشخصية، سعة الاطلاع و الرغبة في مهنة التدريس حسب (دانة ، 1995، ص.198)، و سمات التمكن من المادة العلمية التي يدرسها و المهارة في إيصال المعلومات للتلاميذ كما يرى (مومن، 1998، ص.25)، ثم القدرة على فهم تلاميذه و التعرف على مستوياتهم الذهنية والمعرفية الفعلية، ومشاكلهم الإدراكية، مما يتيح له التمييز بين الفئات المختلفة من التلاميذ لكونه يتعامل بشكل مباشر معهم، و هو أول من يستطيع أن يلاحظ و يرصد الصعوبات عند كل تلميذ على حدة، فمساعدة هؤلاء التلاميذ مسؤولية مشتركة بين الجميع، غير أن للمدرس دورا كبيرا في ذلك. فمن بين مهامه نجد :

- اكتشاف نواحي القوة و الضعف لدى التلاميذ، و إعداد برامج إثراء و تقوية أو علاج لها.
 - خلق جو التعاون بينه و بين التلميذ.
 - تشجيع التلميذ على اكتشاف العلاقات المختلفة بين المواد الجديدة و المعلومات القديمة، و ذلك من أجل تسهيل عملية الانتقال بحيث تكون قدرة التلميذ على التحصيل أفضل.
 - تقييم الصفات المميزة للمادة الجديدة و التأكد من فهم التلميذ لها و أن يربطها بمعلومات سابقة.
 - التعرف على استراتيجيات التعلم لدى التلميذ و تدريبه على استخدامها و استخدام استراتيجيات تعليمية تناسبه.
 - استعمال الوسائل التعليمية المختلفة كالسمعية و البصرية و المحسوسة المناسبة للدرس لإيصال المعلومة بطريقة أفضل وأسرع.
 - مراعاة الفروق الفردية لكل التلاميذ.
 - تكليف التلميذ بعمل أنشطة خاصة ومناسبة لقدراته مع متابعته و إشراكه في الأنشطة المختلفة بالمدرسة، تكليفه بالقيام ببعض الأعمال البسيطة لزرع الثقة في نفسه و تعويده الإعتماد عليها. و هذا يقتضي من المدرس استيعاب بيداغوجية الدعم.
- فما هي بيداغوجية الدعم ؟ و ما هو مفهوم الدعم التربوي ؟

5. التدخلات : « بيداغوجية الدعم »

1.5 . مفهوم الدعم التربوي

يفيد معنى الدعم في اللغة العربية الإعانة و التقوية و ذلك كقولنا : دعم فلان شيئا أو فلانا إذا أعانه أو قواه، و في اللغة الفرنسية نعثر على لفظة دَعْم Soutenir ، يحمل معاني متعددة منها : حافظ على الشيء و احتفظ Maintenir ، كالاتفاظ بالشيء واقفا و منعه من السقوط. و في الاصطلاح يدخل الدعم كمفهوم تربوي ضمن بيداغوجية الدعم فهو « مجموعة من التقنيات، و الوسائل التربوية التي تستهدف تمكين التلاميذ المتعثرين دراسيا من تجاوز الصعوبات الذاتية و الموضوعية التي تواجههم أثناء العملية التعليمية التعليمية، حتى يتأتى لهم متابعة دراستهم بصورة طبيعية

¹ Perception visuelle, (Torgesen, Kistner et Morgan, 1987), auditive, motrice, mémoire a court et a long terme, (Roth Smith, 1998), attention, langagière, lecture (Goodman, 1996), raisonnement abstrait et les stratégies cognitives et métacognitives, Raymond, 2000), (Miller et Mercer, 1997), (Schmidt, 2003), (Bos et Vaughn, 1998), (Saint-Laurent, 2002).

لوقايتهم من الرسوب والتكرار» (شتنوفي، 1997). وقد اعتبرت الوزارة الدعم عنصرا من عناصر تفعيل أنشطة الحياة المدرسية¹.

لقد تأخر الاهتمام بالتلاميذ ذوي الصعوبات التعلمية وذلك لأسباب تاريخية واجتماعية وسياسية، ولكن منذ سنة 1985، و أمام تدني التحصيل الدراسي و اتساع ظاهرة التسرب المدرسي في سن مبكرة، فكرت وزارة التربية الوطنية في حل هذه المشكلة، فركزت و فعلت من جهة على إجبارية التعليم الأساسي، و من جهة أخرى سنت بيداغوجية للدعم والتقوية².

و المفهوم من بيداغوجيا الدعم هو مجموعة من الإستراتيجيات و الإجراءات و الأدوات التي تطبق قصد تجاوز الصعوبات و تصحيح سيرورات التعلم في عملية التعليم أخذا بعين الاعتبار الفروق الفردية بين التلاميذ و ذلك لتقليص الفجوة بين الأهداف المتوخاة والنتائج الفعلية وتصحيح المسار التعليمي (الفاربي و أيت موحا 1991).

غير أن الشروع في تطبيق هذا التوجه قد تم في غياب أي تكوين مستمر أو إعادة تأهيل لفائدة الأطر التعليمية (مادي، 1996). فشكلت بيداغوجية الدعم مجموعة من حصص التقوية بمساعدة التلاميذ جميعهم النجباء و الضعفاء و المتعثرون على فهم دروسهم، فمن الأساتذة من مارسها كتصحيح للوضعيات التعليمية لتجاوز التعثر الدراسي لدى المتعلمين مع خلق وضعيات جديدة لصالحهم و منهم من استعملها كبيداغوجيا علاجية Curative أو بيداغوجيا تحكمية Maîtrise أو بيداغوجيا تعويضية Compensation، فبيداغوجية الدعم قد استعملت بمفاهيم متقاربة و متداخلة قد تكملها أو تشوش على معناها.

و مع أن موضوع بيداغوجية الدعم هو التعثر الدراسي و الصعوبات التعلمية التي يكشف التقويم أو العلاج أو الملاحظة أو التدخل أو الأدوات الإخبارية عنها؛ ذلك حين يعرف التلاميذ حالة تعثر تتطلب عملية للتشخيص و الكشف عن أسبابه؛ فإن جل الأساتذة و على اختلاف مستوياتهم الثقافية (كسوس، 1996)، لم يكونوا مؤهلين للقيام بهذه العمليات إلا بطريقة تقليدية؛ نظرا لأن تكوينهم الأساسي كان عاما و قصيرا؛ فهؤلاء التلاميذ محتاجون لأساتذة مكونين تكوينا تربويا إضافيا³ حتى المدرسون منهم الذين يشتغلون في أقسام الإدماج، لم يتلقوا تكوينا يمكنهم من عتاد كاف لفهم الصعوبات المتعددة و مواجهتها، ما لم توفره الوزارة لحد الآن. يقول جان بياجي : « ما لم يتم إعداد المدرسين بالطريقة الكافية، فلن تجدنا أحسن البرامج، كما لن نتمكن أجمل النظريات حول ما ينبغي تحقيقه» (إملود، 2003، ص.123).

فهل عرف تاريخ البشرية تعليما جيدا دون مدرس جيد ؟ وهل عرفنا مدرسا جيدا دون نظام جيد لتأهيله ؟. يضاف إلى هذا عدم وجود معايير واضحة تمكن الأساتذة من تحديد و تصنيف وفرز هؤلاء التلاميذ قصد العناية بهم أكثر.

إن المشروع الرسمي للدعم ركز على البعد المعرفي دون أن يواكب الفعل التربوي في بدايته و سيرورته و نهايته ؛ حيث تصور التلاميذ كفعالية حسية، عقلية، حركية وانفعالية. و لم يهتم كثيرا بالتشخيص أو بالمؤهلين للقيام به، و أن المشروع جعل من الأستاذ الشخص المتعدد المهام : مدرسا، مدعما، منشطا و مخططا، و مربيا و معالجا، هذا الإنسان الذي يمكنه أن يقوم فقط بالملاحظة و التقويم بخلاف ما قام به المسؤولون التربويون مثلا في ولاية كيبك (Québec) الكندية، حيث تعاملوا مع هذه الإشكالية بإحاطة التلميذ في المدرسة بالعديد من الأطر ذوي تخصصات متكاملة.

و عليه لم يكن من عطاء لإصلاحات التعليم الأساسي وما تلاه : سوى الاحتفاظ بالتلاميذ لمدة أطول في المدرسة وتسهيل مرورهم من قسم إلى آخر ولو دون توفرهم على الحد الأدنى من الكفايات والمهارات التي تخول لهم نفس مستوى التحصيل وخلق هذا الوضع فقط سلبيات اللاتجانس وعزز الصعوبات التعلمية في الأقسام، مما دفع (الخيار، 1993، ص.67) إلى إبداء ملاحظة ترى أن : « الانخفاض النسبي الذي لمس على صعيد سن التلاميذ المكررين والمتسربين يعود بالدرجة الأولى إلى التخفيف النسبي في مسطرة الامتحانات أما التلاميذ المتعثرون فلم يستفيدوا من أي دعم حقيقي ».

¹ مذكرة وزارة التربية رقم: 15 بتاريخ 1 شتنبر 2005.

² وثيقة اصلاح التعليم 1985 والمذكرة 138 سنة 1997.

³ Education spécialisée.

2.5. إصلاح سنة 2000 بالمغرب و وظيفة الدعم

يرتكز إصلاح سنة 2000 على مشروع الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999) الذي جاء طامحا لسد ثغرات الإصلاحات السابقة حيث يسعى لضمان الحد الأدنى للتكوين الضروري للجميع عن طريق إرساء إستراتيجية للدعم التربوي كمقياس لمحاربة التعثرات الدراسية تهدف جوهريا إلى تحسين مردودية التعليم وجودته (وزارة التربية الوطنية، المذكرة 138، 1997)، وذلك عن طريق :

- تجاوز صعوبات التعلم ومحاربة الفشل المدرسي.
- تحسين نسبة الاحتفاظ بالتلاميذ.
- الرفع من مردودية العمل التربوي و ضمان فعالية جيدة لنظام التعليم.

كما تشمل هذه الإستراتيجية عدة مساطر و عمليات تتلاءم و الحاجيات المحلية قصد بلوغ أهداف منها :

- وضع إستراتيجية لفائدة التلاميذ المتعثرين دراسيا و خصوصا للمناطق الفقيرة « شبه الحضرية و القروية » ، بتعاون مع الشركاء المحليين من جماعات محلية وجمعية آباء وأولياء التلاميذ و منظمات غير حكومية و فعاليات أخرى من المجتمع المدني.
- وضع برامج لتكوين ملاتم لمختلف الفاعلين التربويين كتمكينهم من تشخيص المعوقات و إيجاد الحلول المناسبة وتكوين أساتذة مختصين.
- وضع خطة لتتبع و مراقبة أنشطة الدعم في المناهج و السهر على إنجازها و تقييم فعاليته (المرجع السابق).

رغم انطلاق هذا الإصلاح في سنة (1999) و نحن في نصف العشرية الثاني منه، نلاحظ غياب التكوين و التكوين المستمر¹⁶، بينما يتعامل الأساتذة في غياب التأطير التربوي مع الدعم بنفس الطرق التي استعملوها في الماضي. و للعلم فإن المشروع الرسمي لسنة (2000) يمنح الدعم مفهوما شموليا يربط بين الداخلي و الخارجي و التربية و التعليم، الفكر- التجربة، المجتمع - الوطن، و خصه بأسبوع كامل للدعم العام و آخر للدعم الخاص¹⁷ داخل المنهاج الدراسي. هذا يعني أننا بصدد دعائم تتجاوز الإصلاح إلى التغيير: دعائم التغيير (أنوش، 2000 ، ص.51).

المستهدف	مشكل الدعم	مسؤولية التنفيذ	الهدف	الغاية
المتعلم	التفهم / الإرشاد / المساعدة	المربون والمجتمع	الإندماج الثقافي والاجتماعي والاقتصادي	تكوين مواطن صالح ¹⁸

3.5. دعامة التقويم و علاقتها بالدعم

يعتبر المُشَرَّعُ التقويم المستمر و الامتحانات النهائية أسلوبا من أساليب تشخيص التعثر الدراسي بحيث أن التلاميذ ينتقلون بطريقة آلية في السنتين الأولى و الثانية من التعليم الأولي و يخضعون لتقويم بسيط ينظم على مستوى المدرسة يمكنهم من ولوج المدرسة الابتدائية إلا في حالة صعوبات أو تعثر استثنائي يتطلب دعما نفسيا أو تربويا خاصا. و تنطبق هذه القاعدة على الانتقال إلى المستويات الأخرى. (البند : 92، الميثاق الوطني. 1999).

¹⁶ جدول رقم 10 : جدول الاستفادة من تدريب أو تكوين له علاقة بأخر إصلاح 2000.

جدول رقم 11 : جدول الاستفادة من تكوين يخول التعامل مع التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية.

¹⁷ ففي مادة الرياضيات مثلا، تقدم الدروس لمدة ستة أسابيع بمعدل درسين في الأسبوع، يأتي بعدها الأسبوع السابع للدعم العام و الأسبوع الثامن للدعم الخاص.

¹⁸ يختلف مفهوم المواطن الصالح حسب المجتمعات و فلسفتها و الأنظمة الإيديولوجية السائدة.

و مع أن المشروع يركز على التقويم في عملية الدعم و غياب الأساليب الأخرى كالملاحظة المنظمة أو التلقائية أو الأنشطة أو الألعاب، فإنه يميز بين الدعم التربوي و الدعم النفسي حسب نوع التعثر لكن من غير تقديم لإستراتيجيات تدعيمية واضحة منسجمة مع دعائم التغيير التربوي خاصة عندما يحصر وظيفة الأستاذ في التقويم و الدعم و يحوله إلى مستشار في التوجيه فهو :

- يقوم قدرات و صعوبات التعلم.
- يسدي التوجيهات و المشورة بشأن عملية الدعم البيداغوجي حيث ستحول عملية الدعم هذه إلى دعم تشخيصي يوكل إلى هيئة جهوية تقوم بالبحث و تطوير التربية و تحدث مراكز نظرية تطبيقية، مهنية و تقنية تهدف إلى (معرفة المواصفات النفسية و الاجتماعية و البيولوجية للأطفال المتدربين)، (أنوش، 2000 ، ص.52).
- تهدف هذه الأنشطة إلى دعم مهارات المتعلم و معارفه كلما تبين تعثره في مجال معين جانب المعلومات المعرفية كالأنشطة التي تمكن من دعم التلاميذ على مستوى المعرفة و الفهم، و جانب مهارات التطبيق و التحليل كالتمارين التطبيقية داخل القسم أو خارجه، معاملة تربوية، أعمال مخبرية و جانب مهارات التركيب و الحكم و الابتكار كالبحوث الفردية و الجماعية من أجل دراسة قضايا أو اكتشاف معطيات.
- و عليه فإن الدعم حسب (الفاربي وآيت موحى، 1991، ص.18) : « تدخل تربوي لتقييم وإصلاح النتائج المحصلة من لدن التلاميذ على إثر تدخل تربوي سابق. وهو إجراء وتكوين مكيف وفق الوضعيات التربوية التي تم وصفها بطريقة تحليلية من خلال رانز تشخيصي كمحاولة للوصول إلى الأسباب بالمقارنة مع النتائج المحققة » أي المحصل عليها و النتائج المتوخاة، المسطرة على اعتبار أن هذا التدخل يفترض إجراء فحص دقيق ومفصل للعوامل التي قد تكون وراء التعثرات كمرحلة سابقة لبلورة إجراءات ضبط التعلم البعدي اللاحق.
- و من هذين التعريفين نستنتج ما يلي :
- إن عملية الدعم هي إستراتيجية بيداغوجية تتأسس على تصور نسقي للعملية التربوية التعليمية.
- إنها عملية اندماجية تتكون عبر الطرق و التقنيات و المناهج، و ذلك انطلاقاً من الوحدات و المواد الدراسية أو عملية تكميلية ذات طابع مؤسستي.
- إن الدعم مشروع يفترض وجود تخطيط و تحكيم مجموعة من الأهداف.
- هدف الدعم هو الفعل التربوي و عناصره حسب الميثاق الوطني (1999) : المدرس، الأخصائيون، المؤطرون التربويون، مستشارو التخطيط، السيكولوجيون، مجالس الأقسام، المجالس التعليمية و الإدارية و جمعيات أباء و أولياء التلاميذ و الأسرة و الجماعات المحلية، لذا يفترض وجود تعاون إيجابي بين كل هذه الأطراف.
- إن الدعم عملية تدخل تربوي لتقويم و علاج الصعوبات.
- إن الدعم عملية تدخل مبنية على التقويم والتشخيص لمعرفة وضبط مسار التعليم وترشيد التعلم.

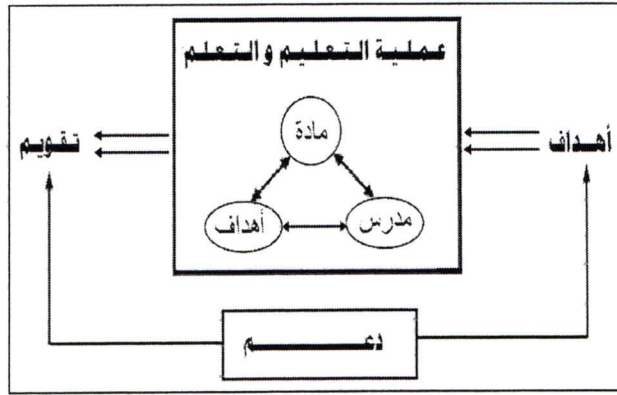
4.5 . موضوع بيداغوجية الدعم

لقد سبق أن ذكرنا بأن موضوع بيداغوجية الدعم هو التعثر الدراسي، غير أن هذه الظاهرة كمفهوم تتداخل معها كثير من المفاهيم التي قد تقربها في المعنى أو ترادفه أحياناً من هذه المفاهيم نجد :
التخلف الدراسي : فـ "تخلف" تعني : بقي في الورا، و هو عكس تقدم دليل وجود مسافة زمانية أو مكانية بين من تقدم و من تخلف. فقد يتخلف التلميذ و يتأخر في مستوى معين أو في مادة ما مقارنة بزملائه. لكن يمكننا أن نقدم له تقوية أو دعماً ليساير مجموعة القسم.
مفهوم الفشل الدراسي : و هو مشتق من فشل أي انهيار رغم كل المحاولات و هذا الفشل يستوجب التشخيص و الكشف عن أسبابه، و هناك من يرى بأن الفشل المدرسي غير قابل للدعم و التصحيح.
أما اللاتوافق الدراسي (L'inadaptation scolaire) فهو عدم التوافق مع الجماعة لوجود اضطرابات نفسية تمنع اندماج التلميذ في المجال التربوي مما يؤدي إلى الإقرار بوجود خلل أو نقص لازم يمنع التلميذ من متابعة دراسته بكيفية عادية : يعيقه عن التكيف مع العمل و المحيط و المدرسين.
هذه مجموعة صفات للظاهرة من خلال تكرار المستويات، أو الانقطاع عن الدراسة، أو لفارق موجود بين مستوى التلميذ، أو في المادة، أو على مستوى فهم و مردودية التلاميذ مقارنة ببعضهم ببعض، غير

أن التعثر الدراسي والصعوبات التعليمية التي تصاحبه يتطلب إستراتيجية عامة للفعل التربوي الذي ينجز عبر مراحل الدعم و التصحيح و التحكم و الكشف و التشخيص و التقويم و العلاج. هكذا يصبح الدعم مجموعة من الطرائق التي تساند التلاميذ الذين يعانون من صعوبات أو بطء في تحقيق مكتسبات في المدرسة مقارنة مع زملائهم في الفصل (Pasquier ، 1992 ، ص.161)، بل يصبح الدعم مكونا من مكونات عمليات التعليم و التعلم، فهو بنية أو نظام متناسق له وظيفة محددة حسب وزارة التربية الوطنية (1999، ص.24)، و هذه الخطاطة تظهر مكانة الدعم في المنهاج المدرسي المغربي.

شكل رقم : 02

- مكانة الدعم في المنهاج -



و هنا يحق لنا أن نطرح السؤال التالي : متى نشأ الدعم التربوي؟

5.5 . نشأة الدعم التربوي في بعض الأقطار

لما عجزت الأسر قديما عن تعليم و تهيئ الأطفال أنشأ المجتمع المدرسة، و كانت دعامة لتعليم الصغار و دعم قدراتهم بالمهارات و المعارف المتعددة كي يصلوا إلى ما يصبو و يتطلع إليه المجتمع. و سعيًا لتطوير خدمات المدرسة حديثًا، صاحب شعار تعميم التعليم ديمقراطيته حتى يستفيد منه الجميع كحق لا كامتياز يميز بين الأطفال بناء على وسطهم الاقتصادي و الاجتماعي.

و انطلاقًا من التفكير في المفاهيم التربوية الخاصة بطبيعة الإنسان و شروطه الاجتماعية التي كان لها الأثر الكبير على المتعلم واستعداداته الذاتية ونضجه وحرية ليكون مواطنًا صالحًا اعتبرت كتابات ديوي، كارول، بلوم، أنديرسون و غيرهم أرضية هامة في بناء مفهوم الدعم التربوي.

فعند استفحال ظاهرة التعثر الدراسي و تفاقم الفروق الفردية بين التلاميذ و سلباتها على القاعدة الاقتصادية و الاجتماعية و البنيات النفسية للمجتمع لجأ التربويون المعاصرون إلى بناء استراتيجيات تطوير مناهج و تقنيات لدعم المتعثرين تجنبًا لتنامي الهدر المدرسي كمشكلة تعيق تنمية المجتمع، و قد ساعد على هذه القفزة تطور المناهج العلمية و النظريات السيكلوجية التي ركزت اهتمامها على التلميذ و حاجاته و ساهمت بشكل كبير في تشخيص تلك الظاهرة و بناء استراتيجيات للتحكم فيها على جميع المستويات (الدرج، 1994، ص.51).

أ . في الولايات المتحدة الأمريكية

فقد واكب الدعم التربوي الصعوبات التي كانت تلازم أبناء الجاليات الأجنبية خلال اندماجهم في المحيط السوسيو- ثقافي نظرا لخصوصية هويتهم الثقافية، و قد ظهر عدم قدرة هؤلاء التلاميذ على مواكبة النظام التعليمي عند تقويم وضعيتهم الدراسية، مما دفع إلى إحداث أقسام خاصة.

إن طغيان جانب النفعية في المجتمع الأمريكي جعل المفاهيم الاقتصادية تسيطر على الاستراتيجيات التعليمية في مجال الدعم التربوي كمفهوم الجودة و الفعالية و المردودية و الغاية و الأهداف (أنوش، 2000، ص. 23)، و قد وجدت هذه المفاهيم أساسها في السيكولوجية السلوكية، التي دارت كل استراتيجياتها البيداغوجية حول موضوع التلميذ و وجدت ذاتها في بيداغوجية الأهداف و بيداغوجية التحكم و مقارنة الذكاءات المتعددة حيث كان هدف هذه المقاربات هو جعل التعلم متمركزا حول التلميذ و مراعاة الاختلافات بين الأفراد و خلق طرق دعم تتلاءم مع حاجيات المتعلم و تحسين مستواه الدراسي.

ب. في فرنسا

فقد بدأت إرهابات الدعم منذ 1909 عند تأسيس أقسام استكمال التكوين و الأقسام الخاصة بالتلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي و إحداث أقسام للتأهيل قبل التمدرس و تخصيص ساعات إضافية للدعم و تقديم منح للاستفادة من التربية الخاصة (Muel، 1975، ص: 61). و وسعت الدراسات البيداغوجية الاهتمام بأنشطة الدعم مع تطور السيكولوجية الفارقية التي ركزت على الاختلافات بين التلاميذ على مستوى مسلسلات التعثرات : في القدرات، في الأساليب، في النمو... إلخ، و الوسط الاقتصادي و الاجتماعي و الأسري. لقد ساعدت الدراسات المبنية على نظرية معاودة الإنتاج إلى تبيان الفروقات بين التلاميذ انطلاقا من مواقعهم الطبقية، الشيء الذي ينتج عنه استفادة نخبة و معاناة أخرى تتجلى في شكل صعوبات و تعثرات و فشل دراسي قد يهدد النظام و الاستقرار الاجتماعيين.

ج. في المغرب

يمكن أن نقول بأن بعض إرهابات الدعم كانت حاضرة منذ ثلاثين سنة (وزارة التربية الوطنية 1999)¹⁹ حيث حاولت وزارة التربية الوطنية الحد من الاختلالات الناجمة عن ضعف المردود التعليمي أو تسرب المتمدرسين و ذلك منذ إحداثها سنة 1965 قسم الملاحظة الذي كان الغرض منه تدعيم مكتسبات التلاميذ و تهيئتهم نفسيا و معرفيا لتسهيل دمجهم في التعليم الثانوي. و كذا تجربة الوزارة حول فئات المستويات بإعدادية الأمل بالرباط سنة 1973 حيث صنف التلاميذ إلى مستويات ثلاث متباينة و تم دعمهم في المواد الدراسية الأساسية (اللغة العربية، الفرنسية، الرياضيات). تلتها تجربة التقويم السيكونتقي سنة 1983 التي حددت أنواع التعثر، ثم دراسات تشخيص مكتسبات التلاميذ بالروانز سنة 1987 غير أن هذه المحطات كانت تشير إلى تطور بؤادر الدعم و تشير كذلك إلى وعي المسؤولين بأهميته منذ سنوات. لكن كيف تتم ممارسة الدعم داخل الفعل التعليمي؟

6.5. ممارسة الدعم

لممارسة الدعم داخل المجال التربوي لا بد من شروط نختصرها في الآتي:

- 1- تخطيط أهداف فعل التعليم و التعلم بناء على تحليل منطلقاته أي مكتسبات التلميذ.
- 2- بناء وسائل ديداكتيكية ملائمة تمكن من بلوغ الأهداف المرسومة (طرائق، أدوات و غيرها)
- 3- إعداد استراتيجية تقييمية للكشف عن ثغرات و مواطن الضعف في سيرورة و نتائج التعلم و التعليم.
- 4- القيام بتدخلات للتصحيح و الدعم قصد سد الثغرات و تغطية النقص.
- 5- تقويم الدعم و العلاج للتأكد من نجاعته (أنوش، 2000، ص. 27).

و تهدف هذه الشروط إلى :

- تجاوز ثغرات التعلم أو ما يمكن تسميته بوضعيات الإنحسار²⁰.
- تصحيح و تعديل أساليب التعلم و طرقه عندما يتم تشخيص أسباب هذا التعثر.
- توجيه أسلوب التعلم بشكل يراعي الفروق بين التلاميذ و يسعى إلى تحقيق التعلم الذاتي و تمتين العلاقة بين التلاميذ و الأساتذة.

غير أن هذه الأهداف و الشروط تستلزم قاعدة أساسية مبنية على عناصر ثلاثة، هي : الأجرة و التصحيح و التقويم.

¹⁹ كتاب مرجعي في الدعم التربوي. (1999) وزارة التربية الوطنية.

²⁰ Elève en Situation de faiblesse ou de Blocage.

أ. الأجرأة : و هي عملية ضبط الأهداف العامة و تحويلها إلى وضعيات مشخصة و قابلة للتطبيق و الإنجاز عن طريق استراتيجية تعليمية ملائمة قابلة للملاحظة و الضبط و القياس.

ب. التصحيح : أي البحث عن تقنيات لتجاوز ثغرات الفعل التربوي و إعادة ضبطه و توجيهه إلى المسار الصحيح الذي يراعي التميز بين التلاميذ.

ج. التقويم : حسب (Scallon، 1988، 1982)، يمكن أن ينظر إلى التقويم كفعل سيرورة معرفية تكمن في مقارنة ما هو موجود مع ما يجب أن يكون، و في النقاط الفارق الذي أبرزته تلك المقارنة و ذلك الاستنتاج، حكم الارتياح أو عدم الارتياح بعد هذه المقارنة.

يبدأ التقويم عند انطلاق وضعية ما، كتقويم تشخيصي *évaluation diagnostique*، و هذا التقويم يتيح التعرف على التلاميذ الذين قد يصادفون صعوبات في سياق بيداغوجي لاحق (الدريج، 1995، ص.9)، فهذا النوع من التقويم ليس محصوراً في ضبط التلاميذ المتعثرين بل يجب أن يتيح تشخيص و كشف مواطن القوة و الضعف و كذا درجة استعداد التلاميذ قبل أن يشرعوا في مقطع مهم من التعلم أو في درس جديد، و يشكل التنبؤ و الوقاية أهم وظائفه (Scallon، 1988)، هذا التقويم يشخص حالة الضعف عند التلاميذ و السلوكات و العادات السلبية و العراقيل و الصعوبات التي تعيق استفادة التلاميذ خلال العملية التعليمية.

أما التقويم التكويني فيتيح امكانية التغذية الراجعة (Feed-Back) بشكل أساسي، فهو يسمح :

- بالتحقق من الأهداف الوسيطة.
 - جعلنا نتساءل عن المعلومات و الطرق التي نقدمها للتلميذ كي يتقدم في تعلمه بسرعة.
 - يوضح الاختلافات بين استعدادات التلاميذ و طبيعة الأهداف المتوخاة.
 - يشخص عوائق سيرورة التعلم.
 - إنه تقويم تكويني أيضاً بالنسبة للمدرس لأنه يسمح له بمراقبة ممارساته البيداغوجية.
- و انطلاقاً مما سبق نستخلص أن الأسس التي تكشف عن التعثر الدراسي وتشخيصه لدعمه هي :
- ♦ التقويم (L'évaluation) : أي الكشف عن التعثر في مجال أو وحدة من الوحدات كالرياضيات.
 - ♦ التشخيص (Diagnostic) : أي البحث عن الأسباب التي أدت إلى التعثر.
 - ♦ التصحيح (العلاج - Remediation) : أي اتخاذ إجراءات و خطط للتصحيح أو تقويم و تعديل التعلم قصد القضاء على مشكلة التعثر.

1.6.5. متطلبات الدعم

إن عملية الدعم تتطلب إجراء خطة وقائية محكمة و مسبقة لجميع الصعوبات التي يتنبأ بها و التي تقف كحجرة عثر في طريق بلوغ الأهداف. هذه الخطة الإستراتيجية (Plan d'intervention) توضع لمساعدة التلاميذ و الأستاذ على تجاوز المعوقات و خصوصيات حالات التعثر، غير أن هذه الخطة وحدها لا تكفي لإنجاح عملية الدعم و إزاحة الصعوبات بل تحتاج إلى تعاون كل العناصر المحيطة بالتلميذ من أستاذ و إداريين و سيكولوجيين و أسرة... إلخ.

2.6.5. أنواع الدعم

ويظهر من خلال تفاعل عناصر الدعم أن هذا الأخير ينقسم إلى أنواع، منها دعم نظامي، و دعم داخلي و دعم خارجي.

فالدعم النظامي يتم داخل المدرسة و يستعمله كل الفاعلين التربويين بمن فيهم الخبراء السيكلوجيون بواكبه دعم مواز فيبقى دعماً تكميلياً تربوياً يتم خارج المدرسة و يتم في المنزل مثلاً. أما الدعم الداخلي فيدخل عادة في الممارسات اليومية التي يستعملها الأساتذة تحت عنوان حصة الدعم، ويستعمله الأساتذة داخل الفصول كأنشطة مختارة و متنوعة تستعمل فيها الأدوات التعليمية و الديدانكتيكية و العتاد الذي يلبي حاجات التلاميذ المتعثرين و يساعدهم على تنمية قدراتهم.

يصاحب هذا دعم خارجيا أي خارج الحصوص النظامية و تكمن أهميته في الوقاية من حدوث نتائج غير مرضية يتم استنتاجها بناءً على تنبؤات كشف عنها التقويم (الدريج، 2000، ص.67).
ثم دعم فوري أو مرحلي : يقصد بالدعم الفوري أو المرحلي، ذلك الدعم المباشر الذي يتم على شكل تدخلات آنية من طرف الأستاذ أثناء عملية التدريس و ذلك عن طريق سلوكات تعليمية : كالتكرار و التذكير و الإعادة و الشرح و التوضيح. (خالد المير وإدريس القاسمي، 1999، ص.43).
قس على هذا أن الدعم المرحلي يعتبر خطة للدعم مبنية على مجموعة من العمليات الداعمة و التقنيات التي تصاحب الفعل التعليمي من أجل تصحيح و معالجة الصعوبات التي كشف عنها التقويم التكويني.

فما هي الوظائف الأساسية للتقويم التكويني ؟

من وظائف التقويم التكويني، نجد :

- إخبار كل من المدرس و التلميذ عن مدى تحكمهما في تعليم معين.
- مساعدة المدرس على الكشف عن صعوبات التلميذ.
- مساعدة التلميذ على البحث عن أحسن الطرق لتصحيح مساره التعليمي.

و بالمقارنة مع التقويم التشخيصي الذي يهتم بالمكتسبات السابقة، فالتقويم التكويني يتمشى مع الأهداف الوسيطة حيث يكون مدمجا في الحصوص التربوية ويلعب دور التغذية الراجعة بالنسبة للأستاذ و التلميذ، حيث يعتبر وسيلة لتصحيح و مراجعة فعل التعليم و وسيلة لاتخاذ التدابير في الوقت المناسب، قصد تخطي الصعوبات التي تعرقل نجاح الدرس.

إن الدعم بشكل عام يظهر في أشكال متعددة، فقد يكون على شكل نشاط توجيهي انفرادي أو يكون بطريقة جماعية حيث لا يقتصر على المدرس فحسب بل قد يستعمل من مجموعة تلاميذ القسم أو للتلاميذ مع بعضهم البعض...

و إذا كان الدعم كبيداغوجية قد حظي بنصيب وافر من الدراسات في الغرب لاهتمامه بالصعوبات و التعثرات الدراسية، فإن الدراسات المغربية في مجال بيداغوجية الدعم تبقى محتشمة، و ذلك باستثناء بعض الباحثين الذين اهتموا بهذه الإشكالية من الناحية النظرية كعبد اللطيف الفاربي و محمد أيت موحى في كتابهما (بيداغوجيا الدعم والتقييم، 1991) الذي تناولوا فيه الأسس النظرية للدعم التربوي محاولين مجازة المفهوم بالإجراءات التطبيقية و مرادفته بالبيداغوجية التصحيحية و بيداغوجية التحكم لأنهما يريان التقاء بيداغوجية الدعم بالفعل التربوي...

و كذلك الدراسة النظرية و الميدانية في المدينة و البادية لظاهرة التخلف الدراسي (غريب، 1999)، و كذا دراسة (الدريج، 1998) الذي يربط فيها التأخر الدراسي بالتكرار، نجد كذلك دراسة (لشهب، 2000) التي ركز فيها على مسألة فشل التلميذ و انحرافه التي تعود إلى بنية التعليم المغربي الذي يكرس النخبوية باعتماد نظام المعدلات كمقياس للنجاح، هذه العوامل هي التي تنتج ظاهرة الفشل الدراسي و فشل النظام التعليمي برمته. هناك دراسات ركزت على المشكلة اللغوية في تحديد ظاهرة التعثر الدراسي، كأبحاث الأساتذة : (أمانى، 1991) و(بوكوس، 1996)، (عابد الجابري، 2004)، (بينا، 1981)، (المير و القاسمي، 1999)، (الفاسي الفهري، 2005).

الفصل الثالث

منهجية البحث

1. أهمية البحث
2. حدود البحث
3. صعوبات البحث
4. منهجية البحث
5. التحديد الإجرائي لمفاهيم البحث
6. أدوات البحث
 - 1.6. المقابلة
 - 2.6. أسئلة المقابلة
 - 3.6. مجتمع البحث و عينة الدراسة
7. منهج تحليل المحتوى
 - 1.7. مراحل تحليل المضمون (المحتوى)
 - 2.7. القواعد الرئيسية للتحليل
8. استغلال الأدوات
9. معالجة البيانات و طريقة تأويلها

الفصل الثالث منهجية البحث

1. أهمية البحث

يعد الاهتمام بالتمثيلات الاجتماعية لأساتذة التعليم الأساسي عن التلاميذ نادرا في المغرب لقلة الدراسات في مثل هذه المواضيع. وهو موضوع شائك لجذته آثار فضول الباحثين في السنوات الأخيرة، فمهما أنجزت حوله من دراسات فإن الحاجة إلى المزيد ملحة ومشروعة، لما لها من دور في إعادة إنتاج الخطط و الأفكار التي من شأنها إبداع الحلول للمشاكل المرتبطة بالعملية التعليمية. ومن هنا تنبع أهمية هذا البحث الذي نريده إضافة نوعية في هذا المجال.

2. حدود البحث

يجب التأكيد على أن لهذا البحث حدودا بما يرسمه من أهداف، من جهة، وبما فرضته عليه الملابس التي أحاطت بإجراء المقابلات و جمع المعطيات من جهة أخرى. و عليه فإن حدود هذا البحث ترتبط بأمرين اثنين :

■ أولهما : طبيعة هذا البحث الاستكشافي الذي يتوسم فقط الكشف عن التمثيلات الاجتماعية لبعض مدرسي التعليم الابتدائي المغاربة للتلاميذ ذوي الصعوبات التعلمية في مادة الرياضيات وتدخلاتهم لمواجهتها و حصرها.

■ ثانيهما : المنهجية المستعملة، حيث الطريقة الاستكشافية المتبعة "المقابلية" تفرض علينا التعامل مع عينة صغيرة من المستجوبين، وعليه فإن إمكانية التعميم بالنسبة لجميع المدارس الابتدائية الوطنية غير واردة.

وفي غياب تراكمات حول الموضوع وتفاديا للانطلاق من أحكام جاهزة توجه هذا البحث، فضلنا استكشاف التمثيلات الاجتماعية للأساتذة في الميدان. هذا رغم أن تعامل المستجوبين مع الاستجواب الذي كان على شاكلة مقابلة شبه موجهة لم تكن معاملة سليمة، و هنا تجدر الإشارة إلى بعض الصعوبات التي واجهتنا أثناء البحث.

3. صعوبات البحث

- يأتي في مقدمتها استخفاف و لامبالاة بعض المبحوثين من البحث و الباحث لكونهم يعتقدون ألا جدوى من البحوث و الدراسات، ذلك لأن كثيرا من الأساتذة لهم ماض مع أبحاث سابقة خلال حياتهم العملية لا يرون تأثيرها على العملية التعليمية.

- أن المستجوبين يربطون البحث بالحلول التي ينتظرونها منه، حيث ووجهنا أكثر من مرة بأسئلة محرجة من قبيل : سنرى ماذا ستسفر عنه الدراسة من حلول؟! و عندما نشرح لهم أن البحث يدخل في إطار دراسة جامعية لا علاقة لها بالتخطيط أو الوزارة فإنهم يعزفون عن الاستجابة حجتهم في ذلك أن العديد من الباحثين لم يجددوا الاتصال بهم لعرض نتائج بحوثهم أو إلقاء محاضرات أو القيام بلقاءات لمناقشة نتائج البحث بل لم يكلفوا أنفسهم حتى بإرسال تقارير إخبارية... إنهم يشيرون بهذا إلى عدم ربط البحث العلمي بقضايا المجتمع، البحث الذي يساعدهم على حل مشاكلهم ومعضلاتهم.

- امتناع بعض المبحوثين دون مبرر عن المشاركة أو ماطلة و تسويق الآخر بطرق ملتوية من غير معرفة السبب، مشكلة تفرض القيام ببحث خاص و مستقل. أما البعض الآخر فقد امتنع عن تقديم البيانات الشخصية اعتقادا منه بمراقبة السلطة للبحوث²¹.

كل هذا تم رغم تقديمنا لشروحات أمام مديري المؤسسات و تقديم رخصة البحث من الجامعة و الرسائل التي تطلب تسهيل أموريتنا من طرف نائبتي وزارة التربية الوطنية المحترمتين.

²¹ وهم في هذا منصفون وعلى صواب.

4. منهجية البحث

هناك أسئلة تطرح نفسها بحدّة وإلحاح وهي :
كيف أجراً الباحثون السابقون موضوع التمثلات الاجتماعية ؟ و هذا ما سنتطرق إليه في منهجية البحث.
نقصد من وراء عرضنا للمنهجية تبيان ما نود فعله بالمعطيات و المعلومات المجمعة و بالتأثير
المنتظر لنتائج البحث التي سنتشر عن طريقة رسالة جامعية، كما سنسرد كيفية رصد التمثلات الاجتماعية
للأساتذة عن التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية، و طرق أجرائها و ذلك لأنها ستساهم في توضيح اختيارنا
المنهجي من حيث مجتمع البحث، العينة، اختيار الأداة و طريقة تحليل المعطيات.

5. التحديد الإجرائي لمفاهيم البحث

عند تعرضنا لمفهوم التمثلات الاجتماعية بينا من خلال الإشارة إلى أن الباحثين يتفقون
على صعوبة تعريفه، فهم كذلك يقتربون من الإجماع على صعوبة أجرائه،
فهذا (Abrie, 1994a, ص.5)، يقول : « إن دراسة التمثلات الاجتماعية تطرح إشكاليتين منهجيتين :
تتعلق الأولى بجمع التمثلات و الثانية بتحليل المعطيات » و قد زكى هذا الرأي كل من : دواز و كليمنس
و لورونزي- سيولدي (Doise, Clémence, Lorenzi-Cioldi, 1992)، كانتر و بريكيل (Breakwell
و Canter, 1993)، دي جياكومو و فلامون (Di Giacomo و Flament, 1981).
إلا أن منظري التمثلات الاجتماعية جادلوا كثيرا بخصوص أحسن و أنجع مقاربة للبحث
في التمثلات الاجتماعية، و لم يتوصلوا إلى إجماع يفرضي بهم إلى توظيف طريقة موحدة معينة، باستثناء
تفضيل أغلبهم لمقاربة المزج بين الطرق المتعددة (Les multi-méthodes).
هذا ما دفع بريكيل و سوتيراكوبولو (Breakwell و Sotirakopoulou, 1992) إلى القول :
بأن تنوع المواضيع و الطرق المستعملة يقدمان انطبعا بالنقص والخصائص في التوجيه النظري.
فهناك من استعمل الاستبيان²² بمختلف أنواعه كالاستبيان المغلق أو المفتوح أو المغلق-
المفتوح، كما نجد في دراسة مسكوفيسي (Moscovici, 1961) و بيكار (Picard, 1997) وفي كازيني
(Casini, 2003) على سبيل المثال.
و هناك من استعمل المقابلة²³ بمختلف أنواعها سواء كانت مقابلة مغلقة أو مفتوحة أو مفتوحة
مغلقة، تشخيصية أو مسحية... كما استعملها هرزليتش (Herzlich, 1969)، وكما استعملتها لاشان
(Lâchant, 1999)، و من الباحثين من جمع بين الاستبيان و المقابلة في الدراسة الواحدة
كما فعلت (Lebrun و Nateras و Arciga و Romero, 2001) أو كما فعل (Hasni, 2001).
بجوار هاتين التقنيتين نجد تقنية الحوار الجماعي عند (Van Nieuwenhuyse
و Cottinet, 1999)، و عند (Chupasova و Emelyanova, 2001).
وتقنية الرسوم و الخطاطات : (De Rosa, 1987) وتقنية البطاقات الجمعية : (Jacobi, 1988)
وتقنية دراسة جرد الوثائق : (Jodelet, 1989a) و عند (Chombart de Lauwe, 1971).
و نجد كذلك تقنية الجمع الحر و التقييم المزدوج : (Le Bouedec, 1984). بالإضافة إلى تقنية
الاختيار بالتوالي للمقطع أو كما فعلت (Grise, Vergé و Silem, 1987) في تكوين ازدواجية
الكلمات أو تكوين جماعات الكلمات أو في الفرز و في تسلسل المراتب المتوالية عند (Abrie, 1984b).
تُرى أي تقنية تناسبنا لجمع المعطيات ؟ إنها المقابلة.

6. أدوات البحث

1.6. المقابلة

فضلنا المقابلة مع الأساتذة نظرا لأنها تسهل الحصول على أقوال و تصريحات المهنيين،
التي ترجع إلى تجربتهم في الميدان وإلى واقعهم المعيشي يوميا، ومن الوضعيات المتنوعة التي يمارسون
فيها أعمالهم، حيث تكون نبعا مهما للمعلومات ، ومن مقابلة لأخرى نلاحظ إضافات تساهم في غنى وإثارة
طريق البحث.

²² Questionnaire.

²³ Entrevue.

و اختيار هذه الطريقة لجمع المعطيات يلزمنا أن نكون أكثر واقعية و دراية بمحاسنها و مساوئها و عليه؛ فحسب ميتشيلي (Mucchielli، 1984)، بلانت (Plante، 1997، ص.89) و (Savoie-Zajc، 1997) و مالىنوسكي و سبرادلي (Spradley و Malinski، 1997)، (De Ketele، 1991)، (Roegiers، 1991)، (Mayer، Ouellet و Saint-Jacques، 2000) و آخرون، فإن من محاسن المقابلة أنها :

- ♦ تتيح الاتصال المباشر بالمستجوب.
- ♦ تتمتع بمرونة كبيرة من خلال التبادل اللفظي.
- ♦ تمكن من دراسة الأهم في الظاهرة.
- ♦ تمكن من طرح السؤال للتوضيح من جديد.
- ♦ تمكن من التكيف مع الوضعية و مع الشخص.
- ♦ تتيح الحرية في التعبير.
- ♦ تكون أسئلتها سهلة الصياغة نسبياً.

أما مساوؤها فهي :

- ♦ تشجع التعبير اللفظي الذي يمكن أن يكون بلا فائدة أو يخرج عن الموضوع.
- ♦ يصعب أحياناً تسجيل كل شيء.
- ♦ تكون المعطيات في بعض الأحيان صعبة التحليل و المعالجة.
- ♦ يمكن أن تكون مكلفة مادياً.
- ♦ تترك فرصة للذاتية من طرف الشخص الذي يحلل و يؤول الأجوبة.
- ♦ إمكانية تأثر المستجوب بالشخص الذي يقوم بمسألته.
- ♦ يمكن إعادة النظر في الصلاحية و صدق التصريحات.
- ♦ تتم المقابلة شخصاً بشخص أو مع مجموعة صغيرة فقط.

إن المقابلة كأداة لجمع المعطيات تظهر أهمية توظيفها في بحثنا من خلال استجابات المدرسين فهم يحتلون المكانة الأولى في تكوين التلاميذ و هم الذين يواجهون الواقع اليومي في الأقسام (حسني، 2001).

إن أسئلة مقابلتنا تتعلق بثلاثة أبعاد :

- 1- بعد يتعلق بمعلومات حول المبحوث.
- 2- بعد يتعلق بالتلميذ ذي الصعوبات التعليمية في مادة الرياضيات و بكيفية تحديده.
- 3- بعد يتعلق بتدخل الأساتذة و علاج الصعوبات.

هذه هي الأبعاد التي لها علاقة مباشرة بالأسئلة الخاصة في البحث و التي أثرناها آنفاً.

إن المقابلات سُجِّلَتْ بعد موافقة المبحوثين في أشرطة صوتية قصد التحليل، ومدتها القصوى 45 دقيقة، والمعلومات التي حصلنا عليها ستعامل بكامل السرية و الاحترام التام للقواعد الديونطولوجية²⁴ (Déontologie) المعمول بها بجامعة شيربروك (Sherbrooke) و الخاصة بالمبحوث المتعلقة بالأشخاص، حيث أعطيت لكل مقابلة مسجلة في شريط رمزاً من غير ذكر اسم المبحوث أو مصاحبة اسمه للمعطيات المحصل عليها، ولا يذكر أثناء التحليل أو الإشارة إليه أثناء تقديم نتائج البحث.

2.6. أسئلة المقابلة

لقد اعتمدنا في صياغة أسئلة استمارة المقابلة كتقنية، على موضوع البحث و على أسئلة خاصة، و كنا حريصين على ألا تزج الأسئلة المستجوب و لا تؤثر عليه، بل تدفعه إلى التعبير بحرية فيما يفكر أو ما يشعر به أو يحسه بلانت (Plante، 1997، ص.89)، و أثناء اختيار الأسئلة اعتمدنا الوضوح و البساطة اللغوية تجنباً للغموض أو اللبس مركزين على تسلسلها المنطقي لأن التوالي الطبيعي للأسئلة يمكن أن يكون دليلاً على منطق تأويلها أثناء تحليل المعطيات.

²⁴ أخلاقيات البحث.

و عليه فقد قسمنا أسئلة المقابلة إلى قسمين و ذلك لطبيعة أهداف البحث، و لخصوصية مجتمع البحث حتى يتسنى لنا جمع معطيات متنوعة. و قد كانت أسئلة المقابلة الاستجوابية شبه الموجهة قد صيغت أسئلتها على ثلاثة أنواع في قسمين (أنظر ملحق استمارة البحث بالصفحة 83):

القسم الأول : أسئلة مغلقة للحصول على بيانات كمية و عامة، إذ تتعلق بتحديد هوية المبحوثين و التعريف بوضعيتهم السوسيو مهنية، كالسن و الجنس، و المستوى الثقافي و متابعتهم أو توقفهم عن الدراسة و سنوات العمل و الأقسام المدرسة سابقا و التكوين، لأن للتكوين و للتجربة تأثيرا و وقعا مباشرا على الأجوبة و تطوير أو تحسين المردودية. و لأن مواد التكوين و مقرراته قد تغيرت نسبيا بين مدرسة المعلمين و المراكز المحدثة أواخر 1970. قس على ذلك أن تعيين جنس المستجوب قد يؤثر مثلا في تحديد التلاميذ ذوي الصعوبات.

القسم الثاني : أسئلة مفتوحة فيها كامل الحرية للمسؤول، و لا يتدخل الباحث إلا عندما يستنفد المراد أو لتوجيهه قصد التعليل أو الاستفسار، و أسئلة شبه مفتوحة على شكل سؤال مغلق تكون الإجابة عليه (بنعم أم لا) إجابة مركزة قد يلحق به سؤال تفسيري يكون سؤالا مفتوحا يركز على عناصر الإشكالية و على محاور البحث الثلاثة الخاصة.

و يتعلق المحور الأول في الاستمارة بتحديد التلميذ ذي الصعوبات التعليمية حيث ننتظر أن نحصل على مواصفات لهذه الفئة من التلاميذ (السؤال 2) و بخاصة في مادة الرياضيات (السؤال 3)، وكذلك اعتراف الأساتذة بوجود أو عدم وجود تلاميذ يعانون من صعوبات تعليمية في أقسامهم (السؤال 1)، بالرغم من أن النتائج قد تختلف عندما يتعلق الأمر بعدد التلاميذ الذكور والإناث (السؤال 4).

المحور الثاني : أبعاد التشخيص. تهتم الأسئلة من 5 إلى 13 بالصعوبات التعليمية أو بكيفية تشخيصها (السؤال 7) و تتوجه بشكل عام نحو تخصيص الحديث عن الصعوبات التعليمية في الرياضيات (السؤال 6)، و هي تهدف إلى فحص و حصر المعلومات، التي تتبادر مباشرة للذهن (التلميذ الذي يعاني من صعوبات تعليمية ذكرا أو أنثى). و كذلك الأسس التي يركز عليها الأستاذ في تعيين، و تحديد هؤلاء التلاميذ (السؤالين 12-13). أما الأسئلة (5-8-9-11)، فتهدف إلى اختبار معلومات الأساتذة و معرفتهم النظرية و التطبيقية و مرجعياتهم لتحديد أسباب هذه الصعوبات.

المحور الثالث : التدخلات. إنطلاقا من الأسئلة: (14-24) نرمي إلى التعرف على الكيفية التي يستعملها الأستاذ أو الأساتذة لمساعدة التلاميذ ذوي الصعوبات و النتائج (الإيجابية و السلبية) و كيفية تأويلها (الأسئلة: 14-15-16-17). أما السؤالين: (18-19) فيتعلقان بمعرفة الأستاذ الخاصة من خلال تجربته في الميدان عن مصادر الصعوبات عند المتعلمين و كيف سيقوم بعلاجها ؟ و من خلال السؤالين: (21-22) نود معرفة ما إذا كان الأستاذ قد تكون أو أعيد تكوينه حتى يصبح قادرا على استعمال أدوات ناجعة تمكنه من حل الصعوبات أو تجديد معلوماته. وأخيرا السؤال: (24)، الذي نود من خلاله أخذ إضافات الأساتذة حول الموضوع و التي لم يتم الحديث عنها خلال المقابلة. تعنى هذه المحاور بتحديد التلميذ ذي للصعوبات التعليمية و بخاصة في مادة الرياضيات و بكيفية التعامل معه و الوسائل المستعملة من أدوات و طرق و عتاد ديداكتيكي...

3.6. مجتمع البحث و عينة الدراسة

أ. مجتمع البحث

هذا البحث الاستكشافي لا يتوخى أي تأثير إحصائي اعتبارا للعدد الكبير من المدرسين بالتعليم الابتدائي بالمغرب، فبناءً على الإحصائيات المدرسية لسنة 2004-2005 يوجد أكثر من 121763 : منها 53677 في المجال الحضري و 68086 في الوسط القروي. (موقع وزارة التربية الوطنية، 2005)

ب. مواصفات العينة

تتكون عينة البحث من أساتذة متطوعين سواء كانوا رسميين أو متدربين، شريطة أن يعملوا في المدارس الابتدائية و يدرسوا مادة الرياضيات، و سواء تابعوا تكوينا بمرکز تكوين الأساتذة لمدة سنة أو سنتين أو كانوا من الذين التحقوا مباشرة بالقسم. وقد رحبنا بجميع الأساتذة على اختلاف مستوياتهم، كما أن مقياس عدد العينة بقي مفتوحا للنساء و الرجال من مختلف الأعمار و دون تحديد حتى وصل إلى 27

عنصرنا كلهم من مدينة الدار البيضاء. وقد التقينا بالأساتذة الذين وافقوا على الاستجواب في الوقت المناسب لهم بالمدرسة التي يعملون بها لكي يكونوا في حالة اطمئنان. فحسب ما يراه بيرثي (Berthier، 1989) فإن مكان المقابلة يوجه حديث المستجوب وكذلك مقر العمل (المدرسة) يحث على الحديث عن الوضعية المهنية. كما أن المعطيات التي حصلنا عليها تنقسم إلى معطيات نوعية وكمية تَمَّ إخضاعها لتحليل المضمون (المحتوى).
فما هو منهج تحليل المضمون (المحتوى) إذن ؟

7. منهج تحليل المحتوى

يستعمل هذا المنهج غالبا في تحليل الأوضاع و الظواهر الاجتماعية والتربوية والاقتصادية والسياسية. وهو منهج يفيد في معرفة عوامل التغير الاجتماعي وتكرار فعل الأفراد أو الجماعات والتعرف على أرائها من خلال معرفة جوهر المعطيات التي يجمعها الباحث ومن خلال فعالية الاتصال واستيعاب المعلومات و رد فعل الأطراف (الغريب، 1982، ص.84).
و من ميزات تحليل المحتوى عند Bardin الارتكاز على السجلات و التقارير... فيستنبط منها الباحث الدلالات المعبرة عن واقع ما و يأخذ الحقائق دون تدخل منه مما يجعل التحليل صادقا و معبرا عن وجهات نظر الأفراد الحقيقية (أوزي، 1993).
و تحليل المحتوى تقنية صعبة تتطلب الكثير من الوقت و النزاهة و الصبر و استعمال الحدس حتى يتم تجزئ النصوص و عدها و مراقبة وحدات محتواها بموضوعية غراوتز (Grawitz، 1996، ص.570). و نظرا لأهمية تحليل المحتوى فقد تناولوه العديد من الباحثين مثل: (Desmet و Pourtois، 1988)، (Bardin، 2003، 1997)، (L'Écuyer، 1990)، (Jenny، 1997)، (Robert و Bouillaguet، 1997)، (Ghiglione، 1998)، (Berelson، 1952)، و غيرهم...

1.7. مراحل تحليل المضمون (المحتوى)

إن لتحليل المحتوى مراحل مختلفة تنتظم على ثلاث أقطاب كرونولوجية (Bardin، 2003، ص.132) و هي :

- مرحلة ما قبل التحليل.
 - مرحلة استغلال الأدوات.
 - مرحلة معالجة النتائج والاستنباط (déduction) و الاستنتاج و الاستدلال (inférence).
- و تعتبر مرحلة ما قبل التحليل، مرحلة التنظيم وهي تناسب مرحلة الحدس إذ هدفها هو الأجرة (L'opérationnalisation)، و الصياغة المنظمة و المنسقة للأفكار (Systématisation) قصد الوصول إلى شكل واضح لعمليات متتابعة تقود إلى تصميم للتحليل.
و هذه المرحلة عموما لها ثلاث وظائف :
- وظيفة اختيار الوثائق قصد التحليل وظيفة صياغة الفرضيات والأهداف و وظيفة بلورة المؤشرات، التي تعتمد عليها التأويلات النهائية. هذه الأنشطة الثلاثة لا تكون مرتبة بالضرورة بطريقة كرونولوجية و لكن متصلة فيما بينها. فاختيار الوثائق يتوقف على الأهداف أو بالعكس، الأهداف لا تكون ممكنة إلا بدلالة توفر الوثائق. كما أن بناء المؤشرات بدلالة الفرضيات أو على العكس، فإن المعطيات تكون مبنية على حضور بعض العلامات.

إن مرحلة ما قبل التحليل تهدف إلى التنظيم و هي مركبة من أنشطة غير بنوية تنظيمية (مفتوحة) عكس الاستغلال التنظيمي للوثائق :

بداية بالقراءة السطحية (Lecture flottante)، كمرحلة أولى تتجلى في توفير وثائق التحليل و التعامل معها قصد تحديد الانطباعات و التوجهات إذ تشبه موقف الطبيب النفسي، و شيئا فشيئا تصبح القراءة مضبوطة بدلالة معطيات بارزة (Emergente)، و بإسقاط حول الأدوات النظرية المكيفة و بالتطبيق الممكن للأدوات المستعملة على الأدوات المشابهة. فهذه المرحلة، مرحلة اختيار الوثائق تكمن أهميتها في انتقاء الوثائق التي تساعد الباحث على توفير المعلومات التي تخص مسألة البحث. إن اختيار الوثائق (المتن ، Le corpus) التي ستخضع للتحليل، تخضع بدورها إلى اختيارات و قواعد رئيسية.

2.7. القواعد الرئيسية للتحليل

من بين القواعد الرئيسية لتحليل المحتوى نجد :

- (1) قاعدة الشمولية (L'exhaustivité) ، حيث يجب اعتبار جميع العناصر المكونة للمتن Corpus مع تحديد حقل الدراسة، زمانها ومكانها، و عدم إغفال أي عنصر تحت مبرر الصعوبة أو عدم انطباقه مع مزاج الباحث، أو عدم صلاحيته أو نفعه من غير تعليل خاصة، وقاعدة الشمولية متممة بقاعدة اللابتنائية.
- (2) قاعدة التمثيلية (Représentativité) : إذ يستطيع الباحث عند توفره على الأدوات، إنجاز تحليل على عينة مناسبة و ملائمة حتى يتمكن من تعميم النتائج المحصلة على المجموعة.
- (3) قاعدة التجانس (L'homogénéité) : على الباحث اعتبار أن العالم غير المتجانس يتطلب عينة أهم بكثير من العالم المتجانس.
- (4) قاعدة الملاءمة (Adéquation) : تهتم هذه القاعدة بالوثائق المستعملة حتى تكون ملائمة كمصدر للمعلومات و تتناسب مع الأهداف و هي تتحقق من خلال :

- صياغة (Formulation) الفرضيات و الأهداف : إن الفرضية اعتراف مؤقت - أصله الحدس - يستوجب التأكد من صلاحيتها عن طريق التحليل، و هي تفسيرات مقترحة للعلاقة بين متغيرين، أحدهما المتغير المستقل (و هو السبب)، و الثاني هو النتيجة و صياغتها تكون بشكل يثبت العلاقة سلبا أو إيجابا أو أن تصاغ بشكل ينفي وجود هذه العلاقة (بوحش و حمود، 2001، ص. 36). و الفرضيات لا تكون دائما جاهزة أثناء مرحلة ما قبل التحليل، كما أنه ليس من الضروري التوفر على جهاز (متن، Corpus) جاهز كموجه للتحليل.

- تموقع المعالم (Les repères) أو العلامات و بلورة المؤشرات : إذا اعتبرنا النصوص تحمل علامات يقوم التحليل بالتعرض لها، فإن العمل الأولي يكون اختيار و تحديد هذه العلامات بدلالة فرضيات محددة و تنظيمها هي و المؤشرات بطريقة نسقية (Systématique) فالعلامة قد تكون ميزة واضحة في موضوع إرسالية على اعتبار أن هذا الموضوع ذو أهمية بالنسبة لمتكلم وأنه يتكرر غالبا كما يحصل في حالات التحليل الكمي، فالمؤشر المناسب هو تردد (Fréquence) هذا الموضوع بصفة مطلقة أو نسبية مقارنة مع مواضيع أخرى.

- تهيئ الأدوات قبل التحليل : الأدوات المجهزة يجب أن تكون مهيأة بطريقة شكلية (Formelle) تساعد على الانتقال إلى مرحلة استغلالها.

8. استغلال الأدوات

إذا تمت مختلف عمليات مرحلة ما قبل التحليل بطريقة صحيحة و مضبوطة، فإن مرحلة التحليل تصبح تطبيقا نسقيا للقرارات المتخذة، سواء كان هذا التطبيق بطرق يدوية تقليدية أو عن طريق الحاسوب، هذه المرحلة الطويلة و الصعبة تتجلى أساسا في عمليات الترميز المختلط نظرا لأن أسئلة المقابلة تخضع لحمولة الإطار المفاهيمي (Codage mixte) والترقيم (Décomptes) دلالة التعليمات المصوغة سابقا.

9. معالجة البيانات و طريقة تأويلها

تعتبر النتائج كمادة خام و حتى تكون ذات دلالة و مصداقية، يجب دراستها واختبارها عن طريق إخضاعها لعمليات إحصائية بسيطة (نسبة مئوية) أو معقدة تمكن من إنشاء جداول و نتائج ومبيانات وأشكال و نماذج تختصر و تبرز المعلومات من خلال التحليل حيث لجأنا إلى استعمال برنام التحليل النوعي InVivo²⁵ للتحقق من صدق المعطيات و النتائج

إن إخضاع النتائج إلى الإحصاءات و روائز المصداقية يضيف على الدراسة، الموضوعية و الأهمية التي على إثرها يمكن للمحلل أو الدارس أن يطرح الاستنتاجات والإحالات، ويقدم التأويلات التي تخص الأهداف المتوقعة أو التي تهتم الاستكشافات غير المنتظرة هذا من جهة، أما من جهة أخرى فإن النتائج المكتسبة والمواجهة مع الأدوات و نوعية الاستنتاجات والإحالات قد تصلح في النهاية كقاعدة لتحليل منظم و مرتب حول أبعاد نظرية جديدة (بوحش و محمود، 2001، ص. 36).

و حسب الملاحظة و القراءة الأولية و المتكررة للمتن و بناء على نوع الأسئلة المطروحة في المقابلة اتضح جليا أن المعطيات التي حصلنا عليها نوعان : معطيات كمية و أخرى نوعية.

²⁵ Logiciel d'analyse qualitative.

فالمعطيات الكمية حصلنا عليها من خلال أسئلة الفقرة الأولى و المتعلقة بالمعلومات العامة بالمبحوث، والنوعية من خلال الأسئلة المطروحة في الفقرة الثانية التي تضمنت كذلك بعض المعطيات الكمية. وقد تم التعامل مع هذه المعطيات أثناء معالجتها باعتماد طريقة إحصائية عن طريق استعمال دلالة النسب المنوية، و ذلك من خلال تردد وتكرار الكلمات و الجمل و كذا الاعتماد على القاسم المشترك الأكبر للجمل والفهم للمعاني التي جاءت في تصريحات المبحوثين، و التي جزئت إلى وحدات موضوعاتية (Unités thématiques).

وقد تلاءم هذا التوظيف مع استعمالنا للتحليل - الكلاسيكي - لباردان (Bardin، 1997، 2003) متوخين الحصول على نوع من التكامل و المصادقية لاروز (Larose ، 1999) و (Hasni، 2001) مع العناية الكبيرة بالكلمات التي تتردد أو تتكرر و لو بنسب قليلة لأنها مؤشرات ذات قيمة ثابتة، فقلتها لا تعني عدم أهميتها، مع انتباهنا إلى إمكانية اندراجها تحت دلالات لغوية تفيد نفس المعنى، وهنا نذكر بأن اختيار اللغة كان مشكلا، حيث مال أغلب الأساتذة إلى استعمال اللغة العربية باستثناء أستاذ واحد اختار الفرنسية، لكن ما برح أن انسحب من المقابلة متعذرا بسبب شخصي. ومما يجب الإشارة إليه هو أن المواضيع و الطبقات لم تكن محددة من قبل بل حددت من خلال المواضيع التي اقترحتها الإشكالية والإطار المفاهيمي انطلاقا من القراءات المتعددة والمعمقة للمتن والتي تعاملنا معها في البداية :

- 1- عن طريق تحديد أصناف الطبقات المستخرجة من الإطار المفاهيمي والطبقات الأخرى البارزة حسب المقاربات الخمس²⁶.
- 2- تقطيع المتن إلى وحدات ذات معنى و دلالات مشتركة أو متقاربة مع ترتيبها في طبقات.
- 3- إعطاء تعريف لوحدة المعنى المستعملة خلال التحليل.

²⁶ أ. المقاربة التنبؤية. - ب. المقاربة الوصفية. - ج. المقاربة الأحادية الطرف. - د. المقاربة المؤسسية أو المدرسية. - هـ. المقاربة الإيكولوجية.

الفصل الرابع

نتائج البحث و تأويلها

1. عرض معطيات البحث و نتائجه و تأويلها

- أ . موضوعات تمثلات الأساتذة للتلميذ ذي الصعوبات التعليمية
- ب. تعريف التلميذ ذي الصعوبات التعليمية في مادة الرياضيات
- ج . المعايير التي اعتمد عليها الأساتذة في تصنيفهم للتلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية
- د . التدخلات العملية لمساعدة التلاميذ لتجاوز صعوباتهم التعليمية في مادة الرياضيات

2. استنتاجات

3. مناقشة نتائج البحث

- أ . العوامل السوسيوثقافية
- ب. العوامل المدرسية
- ج . العوامل الخاصة بجماعة الأقران
- د . خصوصية مادة الرياضيات

4. مقترحات و توصيات

- أ . اقتراحات ديداكتيكية
- ب. توصيات
- ج. أبحاث مستقبلية

خاتمة

الفصل الرابع نتائج البحث وتأويلها

1. عرض معطيات و نتائج البحث و تأويلها :
تمتاز عينة البحث بمجموعة من الخصائص المميزة التي تنحصر في الميزات الثقافية و السوسيو مهنية و العمرية التي نوردتها في تقديم موجز :

المدرسة	عدد الأساتذة الذكور بكل مدرسة	عدد الأستاذات بكل مدرسة	المجموع	عدد المشاركين	عدد المشاركات	مجموع المشاركين
م 1	25	20	45	1	1	2
م 2	11	22	33	3	8	11
م 3	13	10	23	4	1	5
م 4	7	22	29	1	3	4
م/م 5	41	22	63	1	1	2
م/م 6	16	23	39	1	2	3
المجموع العام	113	119	232	11	16	27

جدول رقم 1 : جدول عدد الأساتذة بكل مؤسسة مع تبيان نسبة المشاركة.

هكذا تم اختيار ست مؤسسات تعليمية راعينا فيها التوزيع القائم على الوضعية السوسيو مجالية للمقاطعات و قد جاءت النتيجة موزعة كما يلي :

- 4 مدارس توجد بوسط حضري ذي وضعية اجتماعية متوسطة.
 - مجموعة مدارس وا حدة توجد بوسط شبه حضري ذي وضعية اجتماعية مزرية.
 - مجموعة مدارس وا حدة توجد بوسط قروي ذي وضعية اجتماعية فقيرة.
- يشتغل بهذه المدارس إجمالا 232 أستاذا منهم 119 أستاذة بنسبة 51,29 % ، وقد تطوع للمشاركة في المقابلة 27 أي 11,63 % من مجموع أساتذة المدارس (232) منهم 16 إناث بنسبة 59 %، كما يتضح ذلك في الجدول رقم 2 الذي يبين توزيع العينة حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية %
الذكور	11	41 %
الإناث	16	59 %
المجموع	27	100 %

جدول رقم 2 : توزيع العينة حسب الجنس.

هذه المعطيات تظهر عدم توازن الجنسين في العينة على مستوى المجموع العام للمشاركين. فنسبة الإناث تزيد على نسبة الذكور ب 15,51 %، و من خلال توزيع العينة حسب السن في الجدول الموالي :

الجنس	السن أقل من 25	السن من 26 - 30	السن من 31 - 35	السن من 36 - 40	السن من 41 - 45	السن من 46 - 50	السن من 50 فما فوق	المجموع
الذكور	0	0	0	1	5	3	2	11
الإناث	1	2	0	3	7	2	1	16
المجموع	1	2	0	4	12	5	3	27
النسبة المئوية %	3,70 %	7,40 %	0 %	14,81 %	44,44 %	18,51 %	11,11 %	%100

جدول رقم 3 : توزيع العينة حسب السن. نلاحظ أن الفئة العمرية الأكثر تكرارا داخل عينة البحث هي فئة (41-45) بنسبة مئوية تقدر ب 44,44 %. وعند توزيع العينة حسب المستوى الأكاديمي سجلنا ما يلي :

الجنس	إعدادي	ثانوي دون بكالوريا	بكالوريا	إجازة	المجموع
الذكور	1	2	5	3	11
الإناث	0	3	8	5	16
المجموع	1	5	13	8	27
النسبة المئوية %	3,70 %	18,52 %	48,15 %	29,63 %	100 %

جدول رقم 4 : توزيع العينة حسب المستوى الأكاديمي.

يستنتج من هذه التوزيعات أن نسبة المبحوثين الحاصلين على البكالوريا (48,15 %) أكبر من نسبة الحاصلين على الإجازة عند الذكور (11,11 %) أما الإناث فتصل نسبتهن إلى (18,52 %) و غير الحاصلين على البكالوريا من الذكور و الإناث تصل نسبتهن إلى (22,22 %) أي أنه بعد التمعن في العلاقات الموجودة بين المتغيرات : الجنس - السن - المستوى الثقافي، و تداخلها كما يظهر في الجداول الخاصة بالأساتذة نستخلص ما يلي :

ما يقرب نصف العينة حاصلون على شهادة البكالوريا حيث يصل عددهم إلى 13 فردا يليهم المجازون بـ 8 أفراد ثم في المرتبة الثالثة يأتي الحاصلون على الشهادة الثانوية بـ 5 أفراد و يليهم فرد واحد مستواه إعدادي. و هي دليل على أن ما يقارب ربع العينة قد تم توظيفه قبل 1979 و هو يسير نحو الشيخوخة و التقاعد، كما أن نسبة الإناث الحاصلات على الإجازة تفوق الذكور.

الجنس	يتابع الدراسة	لا يتابع الدراسة
الذكور	0	11
الإناث	1	15
المجموع	1	26
النسبة المئوية %	3,70 %	96,30 %

جدول رقم 5 : جدول متابعة الدراسة.

من خلال قراءة هذا الجدول يظهر جليا أن 96,30 % من مجموع المبحوثين لا يتابعون دراستهم حاليا.

الجنس	تكوين لمدة سنة	تكوين لمدة سنتين	لم يستفد من أي تكوين	المجموع
الذكور	5	3	3	11
الإناث	12	3	1	16
المجموع	17	6	4	27
النسبة المئوية %	63 %	22,2 %	14,8 %	100 %

جدول رقم 6 : توزيع العينة حسب مدة التكوين بمدارس أو مراكز (أساتذة التعليم الابتدائي)، المسمون بالمعلمين و المعلمات سابقا.

- تمتاز هذه العينة من حيث مدة التكوين بالتنوع مما يدفعنا إلى تقسيمها إلى ثلاث فئات :
- ❖ الفئة الأولى : و تمثل نسبة 63 % تم تكوينها لمدة سنة وقد وصل عددهم إلى 17 فردا أغلبهم إناث.
 - ❖ الفئة الثانية : و تمثل نسبة 22,2 % و التي دامت مدة تكوينها سنتين و تمتاز بالصغر في السن و أغلبهم شباب حصلوا على شهادة البكالوريا في سن 18 أو 19 سنة، و ولجوا مراكز التكوين بالاختيار و عدد الذكور فيها يساوي عدد الإناث.
 - ❖ الفئة الثالثة : و تمثل 14,8 % و قد ولجت التدريس من غير أي تكوين، أساندة منهم تم توظيفهم في السبعينات و آخرون تم توظيفهم أواخر التسعينات كعرضيين لملء الفراغ أو الخصاص بالأقسام و أغلبهم حاصلون على شهادة الإجازة، تم توظيفهم مباشرة من غير تكوين أو تداريب لتدريس العربية أو الفرنسية.

الجنس	مغرب	مزدوج	بدون أي تكوين	المجموع
الذكور	5	3	3	11
الإناث	6	9	1	16
المجموع	11	12	4	27
النسبة النسبية %	41 %	44 %	15 %	100 %

جدول رقم 7 : توزيع العينة حسب نوع التكوين.

يتوزع تكوين الأساتذة بين مغرب، مزدوج والذين لم يتابعوا أي تكوين، نجد بالدرجة الأولى 44 % من مجموع الأساتذة ذوي تكوين مزدوج منهم 9 إناث و 3 ذكورا. ويفسر هذا بتفضيل الأساتذة اختيار شعبة التكوين المزدوج قديما لكونها تعفيهم من تدريس الأقسام الأولى. أما حديثا فأصبحت الوزارة تفرض التكوين المزدوج على جميع الأساتذة حتى يتسنى لها تفادي مشكلة الخصاص بالمدارس، و مشكل الحركة الانتقالية. و بإسناد القسم المتنوع المستويات أحيانا إلى أستاذ واحد عند قلة التلاميذ و بخاصة في البوادي.

و في الدرجة الثانية نجد ذوي التكوين المغربي بنسبة 41 % و هذا يوضح تنوع التكوين الأدبي القديم الذي كان يوجه إليه أغلب الطلبة الذين يعانون من ضعف في تحصيل المواد العلمية، إذ لا خيار لهم غيره أولديهم ميول للمواد الأدبية.

و يبقى في الدرجة الثالثة 15 % من الأساتذة الذين لم يستفيدوا من أي تكوين، و هؤلاء إما يدرسون اللغة العربية أو اللغة الفرنسية، لأن تعيينهم كان مباشرة كمؤقتين أو عرضيين نتيجة للنقص الحاصل في عدد الأساتذة.

الجنس	مجموع سنوات العمل	معدل سنوات العمل للأستاذ (ة) الواحد (ة)
الذكور	246	$246 \div 11 = 22,36$
الإناث	272	$272 \div 16 = 17$

جدول رقم 8 : معدل سنوات التدريس.

إن نسبة معدل سنوات العمل للأستاذة الرجال يتجاوز 22 سنة للأستاذ الواحد بينما يصل معدل سنوات العمل إلى 17 سنة للأستاذة الواحدة.

الجنس	القسم 1	القسم 2	القسم 3	القسم 4	القسم 5	القسم 6	المجموع
الذكور	3	3	2	1	1	1	11
الإناث	7	4	1	3	1	0	16
المجموع	10	7	3	4	2	1	27
النسبة النسبية %	37,04 %	25,93 %	11,11 %	14,81 %	7,41 %	3,70 %	100 %

جدول رقم 9 : المستويات المدرسة حاليا من طرف أساتذة العينة.

يظهر جليا أن أغلب أساتذة العينة يدرسون القسم الأول والثاني بنسبة 62,97%، منها بالقسم الأول 37,04% و هذا مؤشر إيجابي قد يساعدنا على معرفة الصعوبات المعرفية التي يلاقيها التلاميذ في سنواتهم الأولى بالمدرسة وخاصة في مادة الرياضيات.

الجنس	نعم	لا
الذكور	0	11
الإناث	0	16
المجموع	0	27
النسبة النسبية %	0	100 %

جدول رقم 10 : جدول الاستفادة من تدريب أو تكوين له علاقة بأخر إصلاح 2000.

صرح الأساتذة بعدم استفادتهم من أي تدريب أو تكوين بعد تعيينهم و هذا يؤكد التساؤل المطروح سابقا في بداية عرض إشكالية بحثنا وخاصة الفرضية الثالثة، إذ كيف يمكن إنجاح أي إصلاح من غير تكوين؟ وكيف ينجح الأساتذة في تدخلاتهم من غير تداريب؟ وضعية تتحمل الوزارة الوصية فيها نسبة كبيرة، علما أن الميثاق الوطني 1999 في بنده 136 نص على التكوين المستمر و إعادة التأهيل لهيئة التربية والتكوين على اختلاف مهامها أو المستوى الذي تزاوّل فيه. و لعل واقع المدرسة العمومية المغربية يظهر من خلال عدم الاستفادة بنسبة 100 % كذلك من أي تكوين يخول للأساتذة التعامل مع التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية، كما هو في الجدول الموالي :

الجنس	نعم ، استفاد من تكوين.	لا ، لم يستفد من تكوين.
الذكور	0	11
الإناث	0	16
المجموع	0	27
النسبة المئوية %	0	% 100

جدول رقم 11 : جدول الاستفادة من تكوين يخول التعامل مع التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية.

الجنس	نعم		المجموع
	تلميذ	تلميذة	
الذكور	9	2	11
الإناث	13	3	16
مجموع التلاميذ	22	5	27
النسبة المئوية العامة %	% 81,48	% 18,52	% 100

جدول رقم 12 : جدول تصريحات الأساتذة حول وجود تلاميذ ذوي صعوبات تعليمية في أقسامهم.

صرّح 22 أستاذًا و أستاذة بوجود تلاميذ ذوي صعوبات تعليمية في أقسامهم، و أغلب هؤلاء التلاميذ ذكور حيث وصل عددهم إلى 22 تلميذا و تلميذة، بنسبة 22/27 أستاذ و أستاذة أي 81,48 % يعترفون بوجود تلاميذ ذوي صعوبات تعليمية في أقسامهم و أغلبهم ذكورًا، و تؤكد هذه النسبة وعي مجموعة كبيرة من الأساتذة بوجود هذه الفئة من التلاميذ. وترجع الدراسة التي قامت بها وزارة التربية لكبيك، بإشراف غوسولان (Gosselin، 2003، ص.65)، التفاوت بين هذه النسب إلى أن اختلاف نجاح التلاميذ و التلميذات يرتبط بشكل كبير بطبيعة احترامهم للمدرسة ومتطلباتها حيث أن التلميذات يقدمن تصرفات ترتبط بالنجاح المدرسي، كالإستماع، المشاركة، احترام القواعد... إلخ. أما الذكور فيبدون الميل إلى الشغب و يهتمون أكثر بالرياضة و الألعاب الإلكترونية أكثر من الميل إلى الدراسة، وهذه نسبة كبيرة تستحق الدراسة والبحث وقد تؤكد التساؤلات المطروحة في الجدولين 10 و 11.

أ - موضوعات تمثلات الأساتذة للتلميذ ذي الصعوبات التعليمية

عند تطبيقنا لمنهج تحليل المحتوى حصلنا على عدة مواضيع لها ارتباط وثيق بالإطار المفاهيمي شكلت تمثلات الأساتذة على النحو التالي :

1. الموضوع الأول : التلميذ الذي لا يعرف القراءة والكتابة والرياضيات أو لا يجيدها بنسبة 44,45 %، وهذه أمثلة من إجابات المستجوبين : «تلميذ لا يعرف القراءة والكتابة» (رقم 3)²⁷ « تلميذ لم يستفد من مرحلة الروض ولا يجيد القراءة ولا الكتابة» (رقم 14) « تلميذ يبدي صعوبات في التعامل مع القراءة والكتابة والرياضيات ويحصل على نقط هزيلة» (رقم 10) «... ولا يحسن العربية ولا الفرنسية ولا الرياضيات» (رقم 25)... وهذا ما ذهب إليه كل من: (Lofton و Gullat، 1998)، (Bouchard، 2002)، (Nicholas و Steffy، 1999)، (Grossen، 2002).

2. الموضوع الثاني : المساييرة والاستيعاب وقد أكد 33,33 % من الأساتذة على هذه المسألة فهو: التلميذ الذي لا يساير المستوى التعليمي لأقرانه «... ولا يساير التلاميذ في التمارين ولا يشارك في القسم» (رقم 1) « تلميذ لا يساير المستوى التعليمي لأقرانه» (رقم 7) « تلميذ ليست له القدرات الكافية لمساييرة العملية التعليمية في مستوى معين...» (رقم 8) « هو العاجز عن مساييرة زملائه أي لا يستطيع التكيف بصورة طبيعية ومرنة مع محيطه التعليمي...» (رقم 11) « تلميذ لا ينتبه ولا يستوعب الدروس» (رقم 5) « تلميذ لا يستوعب ما يقدم له» (رقم 6) « تلميذ لا يستوعب الدروس حيث لا يستطيع إنجاز التطبيقات بعد الدرس» (رقم 12) هذا هو الخطر الذي لا يسمح بتطوير طاقات التلميذ وقدراته حسب (Ashton، 1977).

3. الموضوع الثالث : قال أفراد العينة إنه التلميذ الكثير الأخطاء والتكرار بنسبة 14,81 % فهو: التلميذ الذي يكثر من الأخطاء والمكرر للقسم والكثير الغياب « التلميذ الشارد أثناء الدرس والعاجز عن المشاركة والمكرر للقسم» (رقم 4) « تلميذ يكثر الأخطاء ونقطه ضعيفة» (رقم 16) « ... ولا ينجز التمارين وكثير الأخطاء» (رقم 17) « القليل الفهم والضعيف اللغة والكثير الأغلاط» (رقم 20) « تلميذ ... أو يكثر غيابه و تكثر أخطاؤه ولا يراجع دروسه أو ينجز تمارينه في المنزل» (رقم 24) « التلميذ ... والمكرر للقسم» (رقم 4) « تلميذ ... وغالبا ما يكرر القسم» (رقم 14) «... و المعيد للقسم أكثر من مرة» (رقم 19) وهذه عوامل تعرض لها بالتحليل كل من: (Nielsen، 2002)، (Bélanger، 2000)، (Borman و Hewes، 2001).

4. الموضوع الرابع : المشاكل النفسية والاجتماعية، واضح أن 41,07 % من الأساتذة يرون أنه التلميذ الذي يعاني من مشاكل نفسية واجتماعية «... وقد يعاني من اضطرابات نفسية فينطوي على نفسه و يشتغل بالهوى ولا ينتبه لشروحات الأستاذ» (رقم 8) « تلميذ لا يتمكن من الانسجام داخل جماعة القسم، لا يساير الدروس وقد لا تكون له رغبة في التعلم ونتائجه دون المستوى المطلوب وقد يكون مشاغبا» (رقم 10) « هو الذي ترسم على وجهه علامات الفشل والعجز عن مساييرة زملائه أي لا يستطيع التكيف بصورة طبيعية ومرنة مع محيطه التعليمي» (رقم 11) « تلميذ عاجز عن إبداء المرونة في القدرات العقلية والمهارات الحركية، وعن الاستجابة للأنشطة داخل القسم بالقدر الذي يستطيعه متوسط التلاميذ في نفس العمر» (رقم 18) « لا يساير العملية التعليمية، شارد داخل الفصل، منكمش عن نفسه أو كثير الشغب...» (رقم 23) « تلميذ رصيده المعرفي ليس في مستوى القسم بالمقارنة مع زملائه وقد يعاني من مشاكل نفسية ... ولا ينجز تمارينه في المنزل» (رقم 24). وقد أكدت مجموعة من الدراسات الميدانية التي أجراها العديد من الباحثين على تأثير العوامل النفسية والاجتماعية على أداء التلميذ داخل الفصل، ومن هؤلاء الباحثين: سانت لوران (Saint-Laurant، 2002)، و غوبيل (Goupil، 1990)، و فورتن و بيجراس (Fortin، 1996)، إلخ.

²⁷ يقصد بهذه الأرقام الإشارة إلى رقم المستجوب.

ب - تعريف التلميذ ذي الصعوبات التعلمية في مادة الرياضيات

أما عن تعريف التلميذ ذي الصعوبات التعلمية في مادة الرياضيات: فقد تعددت التعاريف التي قدمها الأساتذة للتلميذ ذي الصعوبات التعلمية في مادة الرياضيات، نظرا لاختلاف المستويات التي يدرسونها، وقد حاولنا حصر هذه التعاريف في ثلاثة مواضيع هي:

1. الموضوع الأول : الاستيعاب والعجز، صرح 51,85 % من الأساتذة بأنه تلميذ لا يستوعب العمليات ويعجز عن إنجازها ولا يحصل على المعدل « إذا فهم لا يستطيع توظيف معرفته » ، « ولا يتقن العمليات البسيطة » ، « ذو صعوبات في الضرب و القسمة و الجمع و الطرح » ، « يعاني من نقص في الذكاء و استعمال المنطق في حل العمليات أو إنجازها » ، « لا يركز جيدا أثناء إنجازها » ، « لا يستطيع إنجاز عمليات حسابية بدقة » ، « لا يتمكن من إنجاز التمارين البسيطة في الجبر أو الهندسة » ، « يفشل في إنجاز العمليات الأربع » ، « لا يستطيع حل أبسط العمليات أو المسائل وفهمه ثقيل للقواعد وتقبل في الإنجاز » ، « لا ينجز أبسط التمارين والعمليات كالجمع والطرح... ولا يتمكن من استعمال الأدوات الهندسية البسيطة » ، « نتائج هزيلة » ، « العاجز عن إنجاز العمليات الأربع » ، « يخلط بين الأعداد و العمليات » و هؤلاء تلاميذ صعوباتهم مشتركة كما يرى (Reed و Levine، 1999) و (Calhoun و Mayes و Crowell، 2000) أو لعجز في طريقة التعامل مع المعلومات استنادا إلى (Miller و Mercier، 1997).

2. الموضوع الثاني إدراك المفاهيم و توظيفها: صرح الساتذة بنسبة 48,14 % أنه تلميذ لا يدرك المفاهيم الرياضية و لا يوظف مكتسباته و يعد بأصابعه بكثرة « لا يوظف مكتسباته بطريقة صحيحة » ، « لا يتجاوب مع مادة الرياضيات » ، « لا يفهم بسرعة » ، « تلميذ لا يفهم المشكل المطلوب رغم تكرار الشرح في وضعيات مماثلة » ، « لا يستطيع ترتيب الأعداد ولا قراءتها ولا كتابتها » ، « لا يستطيع التعامل مع الأعداد والخطوط ويستعمل أصابعه بكثرة في العد » ، « الذي يخلط الأرقام والأشكال ولا يميز بين الأكبر و الأصغر » ، « لا يستطيع استيعاب المفاهيم الرياضية » ، « لا يستطيع ربط مكتسباته السابقة باللاحقة و يخلط بين صف الوحدات و العشرات و التسلسل في إنجاز العمليات » ، « تلميذ لا يستوعب و لا يدرك المفاهيم الرياضية، و الفاقد لعنصر المنطق و الربط » ، « حيث لا يستطيع الربط بين المحسوس و الملموس » ، « لا يستوعب التقنيات الرياضية و العاجز عن تطبيقها في العمليات الأربع » ، « لا يستوعب معطيات مسألة ما في العمليات » وهذه مواضيع بحث فيها بإسهاب كل من (Schmidt، Tessier، Drapeau، Lachanc، Kalubi، Fortin، 2003) و أرجع باحثون آخرون أسباب إدراك المفاهيم وتوظيفها في مادة الرياضيات إلى أسباب معرفية وميتا معرفية ومنهم (Montague، 1997) و (Deshler، Mellard، Brownell، 1993) و (Goldmen، 1989).

3. الموضوع الثالث كثرة الأخطاء و ضعف الدقة في الإنجاز: أشار الأساتذة بنسبة 37,03 %، أنه تلميذ كثير الأخطاء و ضعيف الدقة في الإنجاز « و يكثر الأخطاء » ، « الذي يجد صعوبات في الإجابة و إنجاز التمارين بدقة » و هذا ما جعل الخطأ وسيلة تعليمية و دليلا على عدم الفهم السليم ويجب استغلاله في تقدم معرفة التلميذ (Baruk، 1985)، (Astolfi، 1997)، (Charnay، 1996)، (Schmidt، 2002)، (Squalli و DeBlois، 1997). فنحن نتعلم كذلك عندما نخطئ شريطة أن نعترف و نصحح أغلاطنا و نتعلم كيف نقوم بذلك لتجنبه مستقبلا لاسيما إذا انطلقنا من كون التعلم : هو محاولة الفهم و إتقان الدروس الجديدة في مادة الرياضيات مع الاقتناع بأنه أثناء التعلم يمكن أن نرتكب أخطاء، وأننا باستعمال تحليل هذه الأخطاء و محاولة فهم لماذا ؟ وكيف ؟ ومن أين يمكننا ان نتقدم ؟

و عند محاولتنا معرفة جنس التلاميذ الأكثر معاناة في مادة الرياضيات، حصلنا على المعطيات التالية :

الجنس	تصريحات بالذكور	تصريحات بالإناث	المجموع العام
الذكور	6	5	11
الإناث	10	6	16
المجموع	16	11	27
النسبة المئوية %	59,26 %	40,74 %	100 %

جدول رقم 13 : جدول تصريحات الأساتذة بوجود التلاميذ الأكثر معاناة في مادة الرياضيات الذكور أم الإناث ؟.

و قد صرح الأساتذة بنسبة 59,26 % بأن التلاميذ الأكثر معاناة في مادة الرياضيات هم ذكور، بينما تشكل نسبة البنات 40,74 %. و بالرغم من أن الجدول السابق يشير إلى وجود فرق كبير بين الذكور و الإناث في الصعوبات التعليمية بشكل عام إلا أن الجدول الذي يليه يوضح تقارب الجنسين من حيث الصعوبات في مادة الرياضيات، و يؤكد ذلك الفارق الضئيل بين النسبتين.

ج - المعايير التي اعتمد عليها الأساتذة في تصنيفهم للتلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية

يعتمد الأساتذة في تصنيفهم للتلاميذ ذوو الصعوبات التعليمية على :

1. ملاحظة التمارين و النتائج وذلك بنسبة 51,85 %.
 2. ملاحظة كثرة الأخطاء و العجز والخوف و العزوف بنسبة 40,74 %.
- « مراقبة كراسة التطبيقات » ، « استعمال الألواح و السبورة لإنجاز التمارين » ، « ملاحظة النقاط المحصل عن طريق الملاحظة و التتبع » ، « مدى استيعاب و إدراك المتعلم للمادة » ، « ملاحظة أعمال التلاميذ في القسم و مدى انتباههم للمدرس » ، « مشاركة التلاميذ أثناء إلقاء الدرس » ، « إجراء فروض و امتحانات داخل القسم » ، « مطالبة التلاميذ بإنجاز أعمال في المنزل » ، « ملاحظة التوصل إلى الهدف العام و الإجرائي » و هذا ما اعتنت به (Baruk، 1985) و (Astolfi، 1997).
- و قد تم تخصيص السؤال 12 لتأكيد و اختبار صدق الإجابات الخاصة بتصنيف الأساتذة للتلاميذ ذوي الصعوبات في مادة الرياضيات، و الذي كان على شكل طلب اقتراحات للكيفية التي يحددون بها هذه الفئة من التلاميذ، حيث كانت الإجابات متطابقة مع الإجابات السابقة.

د - التدخلات العملية لمساعدة التلاميذ لتجاوز صعوباتهم التعليمية في مادة الرياضيات

صرح 29,62 % من الأساتذة أنه من الأمور التي ساعدتهم في تحسين مستوى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية، هي قيامهم بإشراك الأسرة وخلق تواصل معها لمساعدة المدرس في مراقبة التلميذ في البيت، و تحميلها جانباً من المسؤولية.

كما أن 48,14 % من العينة صرحت أنها تحاول تحسين العلاقة مع التلميذ و الاهتمام به، و تغيير طريقة العمل داخل القسم، من خلال ثلاث مواضيع :

الموضوع الأول تبسيط الشرح و إكثار التمارين: ركز الأساتذة بنسبة (51,85 %) على « إنجاز التمارين على السبورة » ، « إنجاز تمارين مختلفة التدرج من السهل إلى الصعب » ، « التدرج معه في الوضعيات الجديدة » ، « إعطاؤه تمارين مناسبة » ، « و تبسيط الشرح » ، « تبسيط العمليات و الإكثار من وسائل الإيضاح » ، « شرح الدروس بأبسط الطرائق و التركيز عليه في حصص التقويم و الدعم مع إعادة الدروس بطريقة سهلة » ، « مع تبسيط التمارين التركيز عليه و إعطاؤه أكبر عدد من الفرص » ، « تبسيط الشرح

والتمارين والتحفيز » ، « تبسيط المفاهيم و ربطها بالواقع المعيش » ، « مع استدعائه للعبورة يوميا » ، « وتعاونهم مع الأستاذ ».

الموضوع الثاني الإشراك وتتبع الأعمال أثناء الإنجاز و التصحيح: صرح الأساتذة بنسبة (29,62 %) أنهم يقومون بـ : « إقامته ضمن مجموعة متفوقة » ، « المناداة عليه للعبورة » ، « تتبعه أثناء إنجاز التمارين و تصحيح أخطائه » ، « إشراكه بصفة مكثفة » ، « إعطاؤه مهام في القسم و تغيير مكانه داخل القسم إلى الطاولة الأولى » ، « إنجاز له لعمليات على العبورة و إشراكه في مناقشة مع أصدقائه » ، « إشراكه في جميع الأعمال » ، « حثه على الانتباه و مطالبته بإنجاز تمارين خاصة به ». فالتلميذ الذي لا ينتبه يواجه صعوبات أكثر من غيره من التلاميذ مما دفع (Crowell و Calhoun، Mays، 2000) بالقول أن عدم الانتباه و الصعوبة في التعلم تتقاطعان بطريقة واضحة و هذا ما يجعل الأساتذة من حين لآخر ينصحون التلاميذ بالانتباه و متابعة الدرس أو إتمام التمارين و إشراكهم في العمليات المختلفة أثناء الدرس.

الموضوع الثالث التشجيع و التحفيز و تحبيب الرياضيات و المدرسة إليه: إن نسبة (18,51 %) من الأساتذة يرون أن: « التشجيع » ، « التشجيع و التحفيز » لهما أهمية كبرى و لهذا يحبون الرياضيات للتلاميذ بخلق جو تشجيعي مثير للحماس و الرغبة و هذا ما ذهب إليه (Mercer، 1997) و ذلك:

- ❖ بخلق فرص للتحدي الواقعي أثناء الدرس.
- ❖ عن طريق جعل روابط مع الحياة اليومية.
- ❖ تشجيع الجهود المبذولة من طرف التلاميذ.
- ❖ النظر إلى الأخطاء كمناخية للتعلم.

- خارج القسم :

أما خارج القسم فالأساتذة يقومون بـ : « التكليف بمراجعة الدروس و إنجاز تمارين قبلية » ، « إقام الأسرة » ، « تحبيب الرياضيات و المدرسة إليه » ، « مطالبة الأسرة بالقيام بواجبها في مراقبته » ، « و إخبار الأسرة بوضعيته » ، « ربط جسر الحوار مع الأسرة و تشجيعه » ، « واجبات منزلية تنجز بمساعدة ذويه » ، « مع تحسيس الأسرة بمراقبته » ، « التكليف بمراجعة الدروس و إنجاز تمارين قبلية » ، « تمارين إضافية » ، « تمارين و واجبات » ، « تشجيع التلميذ على مراجعة الدروس و إنجاز التمارين » ، « إنجاز له لأنشطة متعددة » ، « تكليفه بإنجاز تمارين متعددة مع حفظ جدول الضرب » ، « تكليفه بتمارين يومية » ، « التكليف بإنجاز مجموعة من التمارين » ، « إجباره على إنجاز بعض التمارين و مراقبتها بعد الإنجاز » ، « واجبات منزلية واستغلال معاملاته اليومية بالنقود » ، « تكليفه بأنشطة و تمارين » ، « إعداد تمارين » ، « منحه تمارين و مراقبة عمله في القسم » ، « إعطاؤه تمارين منزلية تنجز بمساعدة ذويه » ، « إعطاؤه تمارين منزلية قبل بداية الدرس قصد الإعداد القبلي و التركيز عليه أثناء الشرح » ، « تمارين في المنزل ».

أما عن الوسائل اليداكتيكية التي يعرفها الأساتذة و يستعملونها لمساعدة التلاميذ، فنجد :

أولا : كراسة التلميذ (14,81 %).

ثانيا : استعمال العبورة، ألواح، طباشير (33,33 %).

ثالثا : الأقراص و القطع النقدية (11,11 %).

رابعا : الأدوات الهندسية (مقص، بركار، مزواة، كوس، محسب، خشبيات، مسطرة، و متر...) (22,22 %).

خامسا : الأشرطة و البطاقات و الرموز و المجسمات (المربع و المثلث و المستطيل) (18,51 %).

و عند رغبتنا في معرفة شعور الأساتذة بالعجز على مساعدة تلميذ يعاني من صعوبات تعليمية في مادة الرياضيات، حصلنا على المعطيات التالية :

الجنس	نعم	لا	المجموع العام
الذكور	10	1	11
الإناث	16	0	16
المجموع	26	1	27
النسبة المئوية %	96,30 %	3,70 %	100 %

جدول رقم 14 : تصريح بالشعور بالعجز على مساعدة تلميذ يعاني من صعوبات تعليمية في مادة الرياضيات.

إن نسبة 96,30 % تشعر بالعجز وعدم القدرة على مساعدة تلميذ يعاني من صعوبات تعليمية في مادة الرياضيات، وقد صرح مجموعة من الأساتذة بأنهم يلجؤون إلى عرض الحالة على الإدارة أو الاستعانة بخبرة الزملاء مع بذل كل الجهد للمساعدة . وهذا يؤكد مرة ثانية صدق التصريحات الواردة بالجدولين رقم 10 و 11، و دور التكوين أو التكوين المستمر، الشيء الذي يؤكد أن الأستاذ أو تكوينه قد يشكلان سببا في خلق صعوبات تعليمية، وهذا الاستنتاج يتعزز كذلك بعدم التدريب على استعمال رانز، شبكة الملاحظة أو تصميم التدخل بنسبة 100 % ، كما هو الشأن في الجدول الموالي :

الجنس	نعم	لا	المجموع العام
الذكور	0	11	11
الإناث	0	16	16
المجموع	0	27	27
النسبة المئوية %	0 %	100 %	100 %

جدول رقم 15 : تصريح بالتدريب على استعمال رانز، شبكة الملاحظة أو تصميم التدخل.

و يوضح الجدول عدم استعمال الرانز وشبكة الملاحظة، و تصميم التدخل من طرف الأساتذة. و عندما طلبنا توضيحا أكثر كانت الإجابات على الشكل التالي :

- « لا أعرف هذه الطرق ».
 - « عدم التكوين ».
 - « لم يسبق لي أن سمعت بهذا ».
- و من بين الأساتذة المشاركين هناك فقط 51,85 % من مجموع المستجوبين هم الذين أدلوا بإضافات في نهاية استجوابهم، و قد عبروا عن همومهم و مشاغلم من خلال المواضيع المحصورة أسفله :

1- الموضوع الأول: إشادة الأساتذة بنسبة 71,35 % بدور التكوين و التكوين المستمر. و هذه أمثلة من الأجوبة :

- « نود أن نستفيد من تدرييب تساعدنا على عملنا، فعدم استفادة الأطر التربوية من التكوين المستمر يؤثر سلبا على العملية التربوية ».

- « يجب أن يكون التكوين المستمر لجميع العاملين في الحقل التربوي ».
- « يعتبر البحث التربوي غائبا في المغرب و هذا ينعكس على تطور المعارف ».

2- الموضوع الثاني: التعبير عن الحاجة إلى التخصص في المادة (42,21%). أمثلة من الأجوبة :

- « كيف يكون عطاء الأستاذ في مادة الرياضيات جيدا إذا كان تكوينه أدبيا ؟ ».
- « و كيف يحب هذه المادة إلى تلاميذه إذا كان قد تهرب منها أثناء اختيار التوجيه في الثانوي ».
- « أمل أن يعرف التخصص طريقه إلى المواد المدرسة في المدرسة العمومية ».

3- الموضوع الثالث : إعادة النظر في محتوى المقرر و المدة الزمنية لتدريس الرياضيات (28,57%). أمثلة من الأجوبة :

- « يجب إعادة النظر في الكتاب المدرسي في مادة الرياضيات ».
 - « يجب إعادة النظر في المدة الزمنية المقررة لتدريس الرياضيات ».
 - « نقترح مراجعة مقرر الرياضيات ».
 - « يجب توفير أستاذ الوحدة، أو مادة الرياضيات ».
 - « يجب توظيف مادة الرياضيات منذ الصغر في اللعب ».
- يطالب الأساتذة بإعادة النظر في الكتاب المدرسي ومادة الرياضيات وذلك لكثرة المواد ولعدم سعة الوقت لإتمام الدروس، فذوو صعوبات التعلم يحتاجون إلى حصص أطول لعدم كفاية الزمن المخصص للتعلم، فيسرع بعض الأساتذة في تدريس مقررات المنهج حتى ينهي كل الموضوعات المقررة. و يمكن تصميم كتب مدرسية لذوي صعوبات التعلم من طرف المختصين و المدرسين و النقص الكمي من محتواها الدراسي مع انتقاء ما يناسب ذوي صعوبات التعلم و يتماشى مع احتياجات البيئة و متطلبات و ميولات هؤلاء التلاميذ (Bélanger, 2000)، (Hewes و Borman, 2001) و (Nielsen, 2002).

4- الموضوع الرابع : الافتقار إلى العناد الديداكتيكي (14,28%). أمثلة من الأجوبة :

- « لابد من توفير الوسائل الديداكتيكية في المؤسسة... ».
 - « افتقار المؤسسات التعليمية للوسائل الديداكتيكية... ».
- نستخلص من الإضافات التي قدمها الأساتذة إحساس فئة مهمة منهم بتأثير التكوين و التكوين المستمر على العملية التعليمية و التعلمية، و على مردودية الأساتذة من جهة و التلاميذ من جهة أخرى. كما أكدوا على أهمية التخصص في مادة الرياضيات، و ضرورة إعادة النظر في محتوى الكتاب المدرسي، و ضرورة توفير الوسائل الديداكتيكية التي من شأنها مساعدتهم على تحقيق الأهداف المرجوة... إلخ. و ذلك لأجل تغيير المدرسة داخليا و يكون عطاؤها مثمرا على عكس ما تصفه مقولة سكان الكيبك (Les Québécois) : « المدرسة تتغير ظاهريا، لكن الحياة داخل الفصول الدراسية لا تتغير ». فإن لغالبية الأساتذة تمثل مشترك القناعة بدور التكوين و التكوين المستمر و أهميتهما الكبرى للدور الفعال في خدمة الأستاذ و التلميذ معا بالإضافة إلى المطالبة بالتخصص في تدريس مادة الرياضيات أو تكوين أستاذ وحدة المواد العلمية هو مطلب قد يمكن من رفع المردودية حيث يتحكم المدرس في المادة و طريقتها عوض تدريس مواد متعددة و هذا له صلة بالمقررات و زمن التدريس إضافة إلى توفير الوسائل التعليمية اللازمة لذلك.

2. استنتاجات

قد نطرح تساؤلات لا نستطيع الإجابة عنها الآن، لأنها تتطلب إنتاج أبحاث أخرى و قد جعلنا نحدد عن هدف بحثنا الذي تظهر أهميته في رسم معالم إشكالات تنفرع عن نتائج الدراسة و المواضيع الأساسية في الاستمارة و بخاصة في المحور الثاني منها الذي عبر فيه الأساتذة عن وجهات نظرهم المختلفة التي تم إحصاؤها و عدها و ترتيبها وفقا للمنهجية المتبعة حيث حصلنا في المحور الثاني الذي يتعلق بتحديد التلميذ ذي الصعوبات التعلمية على تعريف التلميذ ذي الصعوبات التعلمية بشكل عام، فهو التلميذ الذي

لا يعرف القراءة و لا الكتابة و لا الرياضيات أو لا يجيدها، أو يبدي صعوبات في التعامل مع هذه المواد، أو لا يساير المستوى التعليمي لأقرانه.

و لم تخرج هذه التعاريف التي حصلنا عليها عن التعاريف التي جمعها (هيكسون وتينزمان 1990) حسب المقاربات الخمس: التنبئية، الأحادية الطرف، الوصفية، المؤسساتية و الإيكولوجية، و التي فصلنا الحديث عنها في الإطار النظري.

و قد ركزت جل التعاريف التي قدمها الأستاذة للتلميذ ذي الصعوبات التعليمية في مادة الرياضيات على ما يلي : أنه تلميذ لا يستوعب العمليات و يعجز عن إنجازها و لا يحصل على المعدل، و الذي لا يدرك المفاهيم الرياضية و لا يوظف مكتسباته و يعد بأصابعه بكثرة، و كثير الأخطاء و ضعيف الدقة في الإنجاز...إلخ.

و تجدر الإشارة إلى أنه - و كما تطرقنا إلى ذلك في الإطار النظري - لا يوجد تعريف مشترك لما يسمى بالصعوبات التعليمية في مادة الرياضيات (Schmidt, 2000)، و يمكن إذن أن نستخلص أن عدم معرفة القراءة و الكتابة و عدم إجادة الرياضيات لسبب ما قد يترتب عليه عدم المسيرة وبالتالي عدم المشاركة نتيجة لعدم الاستيعاب، و عدم إنجاز الواجبات، سواء في القسم أو في البيت، ولعل وضع أي تلميذ من هذا النوع سيكثر الغياب، و الأخطاء و قد يتهرب من المدرسة و ينفر منها لما يشعر به من حرج و ضيق نفسي أمام أقرانه و أستاذه و نتائج، الشيء الذي يقوده في الأخير إلى التكرار أو الانقطاع عن الدراسة. و قد تراوحت تدخلات الأستاذة لمساعدة هؤلاء التلاميذ بين : إكثار التمارين و تبسيط الشرح و إعادة شرح الدروس و التشجيع و التحفيز، و إشراك الأسرة و خلق التواصل معها، و الاهتمام بهؤلاء التلاميذ أثناء أسبوعي الدعم الخاص و العام.

3. مناقشة نتائج البحث

تعتبر تمثلات المدرسين عن التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية التي تم رصدها خلال هذه الدراسة أرضية استكشافية أساسية ساعدت على معرفة و تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية في مادة الرياضيات محاولة منا لفهم أسبابها، و كذا معرفة الطرق التي يستخدمها المدرسون لمواجهتها (التصحيح أو العلاج)، أي تدخلاتهم لدعم هذه الفئة من التلاميذ، و التي تضم أفرادا ذوي نسبة ذكاء متوسط أو فوق المتوسط و مع ذلك يعانون من مشكلات تعليمية، و ترى جيلي (Gilly, 1989، ص.44) أن الطريقة التي يرى بها المدرس أي تلميذ تخضع لثلاثة أنماط من الشروط :

- 1- شروط معيارية عامة يلعب فيها المجتمع الذي يعيش فيه الطرفان معا دورا حاسما فيما يغرسه من قيم و عادات و سلوكيات عن طريق مختلف أنواع التنشئة.
- 2- شروط ترتبط بالتاريخ الخاص لشخص المدرس من حيث تكوينه و شخصيته و مزاجه.
- 3- شروط أخيرة ترتبط بالتلميذ و بالتجربة الخاصة التي يعيشها المدرس معه من خلال علاقته به داخل مؤسسة المدرسة كمؤسسة لها طقوسها الخاصة.

و في محاولة منا لوضع مقاربة نسقية و شمولية تأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التي لها علاقة بالمتغير المدروس، و في حدود العينة و الأدوات الإجرائية التي استخدمت في الدراسة الحالية يمكن القول بأننا قد توصلنا إلى تحقيق الأهداف المنشودة من هذه الدراسة، و المتمثلة في استكشاف تمثلات الأستاذة للتلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية في مادة الرياضيات، و لأسبابها، و تدخلاتهم لدعم هذه الفئة، و يمكن من خلال النتائج التي تم التوصل إليها أن نلمس بعض الخصائص المشتركة للتلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية و محاولة تفسير أسبابها حسب المقاربات الخمس التي تحدثنا عنها في الإطار النظري الخاص بهذا البحث و بالتحديد في تعريف صعوبات التعلم و هي : التنبؤية، الوصفية، الأحادية الطرف، المؤسساتية، الإيكولوجية، و التي تعتبر الأكثر شيوعا لدى هؤلاء الأطفال. لذلك سنحاول إجمال الحديث عنها من خلال ثلاث محاور برزت من أجوبة الأستاذة التي تحيل على العوامل التالية : العوامل السوسيوثقافية، العوامل المدرسية، ثم العوامل الخاصة بجماعة الأقران.

أ - العوامل السوسيوثقافية

فقد تبين من خلال نتائج البحث أن من أهم الأسباب التي تعيق التلميذ عن مسابقة دراسته بشكل جيد، وجود مشاكل داخل الأسرة و الوسط العائلي و المجتمع، و هو ما يسمى بالوسط السوسيوثقافي، « فالتلميذ يبني معارفه وفق منظوره الخاص الذي لا يرتبط فقط بنشاطاته المدرسية، و إنما يرتبط أيضا و بشكل كبير بتاريخ حياته و واقعه المعيش خارج المدرسة » (Mettoud و Yaich، 1992، ص.26).

و يؤثر الوسط السوسيوثقافي بشكل كبير في الحياة الدراسية للتلميذ، و قد أكد علماء الاجتماع في مواضيع متعددة أن أطفال الفئات الاجتماعية الشعبية كثيرا ما تكون « عوامل عدم تكيفهم الدراسي ناتجة عن انتمائهم السوسيوثقافي » (Passeron و Bourdieu، 1966، ص.15).

و كمثال عن هذه العوائق : عائق اللغة، و يرجع السبب الرئيسي في تفوق أبناء الفئات الاجتماعية العليا حسب فؤاد البهي، إلى العامل اللغوي بالأساس، حيث يقول : « تدل الدراسات العلمية المختلفة على أن أطفال البيئات الاجتماعية و الاقتصادية الممتازة يتكلمون أسرع و أدق و أقوى من أطفال البيئات الاجتماعية و الاقتصادية الدنيا، وأنه كلما تعددت خبرة الطفل واتسع نطاق بيئته ازداد نموه اللغوي » (1975، ص.130). و هنا نذكر بوجود تنوع لغوي في المدرسة المغربية و بخاصة في المدن الكبرى، كمدينة الدار البيضاء التي يهاجر إليها المغاربة من كل جهة قصد الاستقرار بحثا عن العمل فرارا من البادية و جفافها و تطلعا لعيش أحسن فيستقرون في الأحياء الهامشية فتشكل أسرهم تنوعا لغويا يعيق أحيانا التفاهم بين الأطفال فيما بينهم، فهذا طفل يتحدث البربرية وذاك بلهجة لكننتها بدوية و الآخر بطابع جبلي أو صحراوي يصعب التمييز فيه بين نطق الحروف و خلط بعضها ببعض كالهزمة و الكاف و القاف... فيختلف حديث الأسرة و البيت عن حديث العربية الدارجة بالشارع و عنهما في المدرسة، هناك يصطدم الطفل بالعربية الفصحى كلغة للتدريس و حيث يظهر دور أهمية اللغة في خلق صعوبات تعليمية للتلميذ أو في تجنبها.

و قد تبين من خلال تصريحات العينة تأثير العوامل الأسرية، و التي تتمثل في الضغوط الأسرية و اتجاهات المربين السلبية الناتجة عن الجهل و الأمية و التي تؤثر في أسلوب تربية الطفل بدون وعي أو تخطيط، بالإضافة إلى سوء معاملة الآباء للأطفال و غياب الرعاية الكافية لهم. كما يدخل ضمن هذا الإطار عدم الاستقرار العائلي لمؤسسة الزواج (الطلاق)، أو بغد أحد الأبوين أو كلاهما عن الطفل... إلخ. و يبدو أن إهمال التربية الوجدانية للطفل داخل الأسرة، تولد عند التلميذ مشاعر الإحباط، و الإحساس بعدم الأمن، مما يعرقل نموه النفسي السوي و المتزن، فيحل الرفض الجسدي و النفسي للآخر محل التفاعل و الحوار، و تحل الشكوك محل الرغبة في نمو الإتصال بالغير « إذ يبحث الكائن الإنساني عن حماية نفسه منه عن طريق الإنطواء على الذات و استبطن نشاطه، أو على العكس، عن طريق المعارضة و التمرد » (موكو، 1978، ص.14).

فينتج عن ذلك كله عدم الإعتماد على الذات و غياب الثقة بالنفس لدى الطفل، و ضعف التأزر العام لديه، و عدم الاستقرار الإنفعالي (من قبيل : الخوف، الرفض، الخضوع، السهو، النسيان)، مما يفسر إشارات لبعض الاضطرابات العصبية البسيطة، و اضطرابات الانتباه، وكذا ضعف في التعبير اللغوي، وبالتالي ضعف في التواصل، أضف إلى ذلك الميل إلى العبث أو التدمير أو العدوانية أو الإنطوائية، ضعف القدرة على التفكير... إلخ. و تجدر الإشارة إلى أن الإنسان يولد بمورثات تحمل مجموعة من خصائصه العضوية و النفسية، وهي ما تسمى بالخصائص الجينية، و التي قد تكون سببا في اضطراباته النفسية و العضوية بشكل عام (Roth-Smith و Finucci مع Childs، 1983).

كما أن لمستوى الأسرة الاجتماعي و الاقتصادي دورا كبيرا في تحديد المعالم الرئيسية للمسار التعليمي للتلميذ، و قد أكدت العديد من الدراسات الميدانية، كالدراسة التي قدمها جرجس (1981، ص.24) حيث لاحظ تباين سلوكيات التلاميذ بناء على الانتماء السوسيوثقافي بشكل كبير، إذ أن جل التلاميذ المنحدرين من أوساط دنيا كانوا في حاجة ماسة و مستمرة لتوجيه المدرسين أثناء أنشطتهم، بينما كان التلاميذ الميسورون قادرين على العمل تلقائيا و دون أي صعوبة، كما تنسم أعمالهم بالمواصفات الإيجابية من قبيل : تنظيم العمل بسرعة و دقة و فعالية، المبادرة بالكلام بشجاعة و لباقة و في الوقت المناسب، و كما لوحظ الاختلاف و التمايز بينهما في الانتباه و متابعة الدروس، فالأطفال الميسورون يتميزون بالنباهة و الإستقلالية في حين أن الآخرين مريبكون و سلبيون و محتاجون إلى مساعدات مسترسلة.

ب - العوامل المدرسية

و نقصد بها العوامل الخاصة بالمحيط الدراسي، و يمكن أن نلمسها من خلال الأستاذ :

- أولا : فقد يكون الأستاذ مصدرا للعراقيل عوض الحلول، و قد يتجلى ذلك في سوء معاملته للتلاميذ، و عدم مراعاته للفروق الفردية بينهم، أو في عدم تجديده لمعلوماته، و النقص في خبراته التعليمية و غياب التشجيع المستمر للتلاميذ... إلخ. و يقتضي ذلك أن : « يكون الأستاذ بصفته ملاحظا و وسيطا بين المعرفة و التلميذ، أن يجعل المتعلم مدركا لمعارفه المكتسبة و لقدراته المعرفية التي حصل عليها و طورها، و التي يمكنه استعمالها في مهام متعددة، فيكتسب التلميذ بذلك الثقة بالنفس و بالتالي تجعله هذه الثقة يتقبل المادة » (Tardif، 1992، ص.117).

أما حيدر (1991، ص.169) فيرى أن علاقة المدرس بتلاميذه لها أثر واضح في تيسير التعلم أو عرقلة، « فالعطف والحنان من جانبته يساعدان على إقبال التلاميذ على عملية التعلم. و يضيف قائلا: و الواقع أن الجو المدرسي بنواحيه المختلفة إذا كان صالحا، فإنه يدخل الإطمئنان في نفس التلميذ و يشجعه على الإقبال على التعلم ».

- ثانيا : المادة المُدرَّسة و التي قد تتميز بالصعوبة أو طول المنهج الدراسي و عدم ربطه بالواقع فيشعر التلميذ بأنه لم يستفد من المنهج، فينتج عن ذلك عدم القدرة على التكيف مع المقررات الدراسية. يضاف إلى ذلك تسهيل انتقال التلاميذ و هم محملون بضعفهم، و بالتالي وجود بعض التلاميذ في مستويات غير مناسبة لأعمارهم العقلية، فعندما يكون زمن التعليم مخالفا لزمن التعلم لدى المتعلمين فمن شأن هذا التفاوت أن يقف كعائق في اكتساب المعارف و المفاهيم الجديدة المقدمة، « ما دامت الخصوصية الذهنية للمتعلمين لا تؤهلهم فكريا لاستيعاب المعرفة التي تحتويها المادة المقررة » (لمباشري (2002، ص.135).

فالفعل التربوي يعتبر نسقا يستمد من المحيط و يدمج داخله التلميذ بأبعاده المختلفة النفسية و الثقافية و العضوية... إلخ. و يخضع هذا التلميذ لمجموعة من التحولات و التغيرات تقوده إلى حالة ثانية مختلفة عن الحالة الأولى. و من هذا المنطلق يمكن تصور الفعل التربوي حسب (الفاربي، 1991)، على أنه يشمل :

- مدخلات التلميذ قبل فعل التعليم و التعلم بحوافزه و استعداداته و مكتسباته إضافة إلى عناصر أخرى مثل المادة المُدرَّسة...
- سيروية فعل التعليم و التعلم : المتمثلة في التفاعلات والعلاقات بين المدرس، التلميذ و المادة المدروسة.
- المخرجات : أي منتج السيروية أو مجموع الآثار و التحولات التي حدثت لدى التلميذ. مما يتطلب تقويم العناصر التالية :
- مصدر التعلم : أي التلاميذ و المدرسون على حد سواء.
- أدوات التعلم و المحتويات : و هي الطرائق و الوسائل و التقنيات...
- المضامين و المحتويات : أي الأنشطة التي تحمل في طياتها الأهداف المراد تحقيقها.

ج - العوامل الخاصة بجماعة الأقران

و تتجلى في سوء العلاقة بين التلميذ و زملائه، و بالتالي عدم رغبته في تكوين صداقات معهم، مما يؤثر بشكل سلبي في عمله الجماعي و في قدرته على الحوار و التفاعل معهم. و هو ما تم التركيز عليه فيما يسمى بالدعم التبادلي، و يتمثل في مساعدة التلاميذ بعضهم لبعض في إطار عمل جماعي يقدر التماسك الجماعي، و يعتبر روح الفريق. فيكون من واجب المدرس تنمية هذا السلوك البيداغوجي عند التلميذ، و أن يجعله من أهدافه لما لها من تأثير إيجابي على التلميذ مما يسهل تجاوزه لصعوباته التعليمية عامة و لصعوبات مادة الرياضيات خاصة.

د - خصوصية مادة الرياضيات

تعد مادة الرياضيات من بين أكثر المواد التي يجد التلميذ صعوبات في التعامل معها، فهي تتطلب مجهودا ذهنيا كبيرا، فلا تنحصر الأنشطة الرياضية في اكتساب التلميذ مجموعة من التقنيات والأساليب الرياضية فحسب، بل تقوم أساسا على القدرة على ترييض المشكلة، و نقلها من مستوى إلى آخر،

و هذا النقل هو الذي يسمح بتفكيك البنيات أو المعطيات ثم إعادة بنائها من جديد في نظام يسمح هو الآخر بفهم العلاقات بين المكونات، فبالإضافة إلى الصعوبات التي تم ذكرها يمكننا تحديد أسباب هذه الصعوبات في مادة الرياضيات بالخصوص فيما يلي :

- صعوبات مرتبطة بالتلميذ و تتجلى في عدم قدرته على قراءة أمثلة كتاب مادة الرياضيات و المشاكل اللغوية، و عدم إحساسه بقيمة الرياضيات نظرا لعدم قدرته على توظيف و تطبيق ما تمت دراسته في حل التمارين الرياضية، فينتج عن ذلك عدم الرغبة في تعلم الرياضيات لإحساس التلميذ بعدم جدوى بعض الدروس لطابعها التجريدي، و عدم اعتماده على نفسه في حل المسائل الرياضية و هذا هو ما يسمى بالإضطراب في الاستراتيجيات المستخدمة في حل المسائل... إلخ. » و يختلف التلاميذ من حيث قدراتهم على تفكيك و إعادة بناء العناصر و المكونات التي تقترحها وضعية المشكلة، فالقدرة على التجريد أو الترميز التي يتطلبها حل المسائل الرياضية تختلف من تلميذ لآخر مما يؤدي إلى اختلاف تمثلهم للمواضيع الرياضية و تبين قدرتهم على نقل تقنياتها و أساليبها إلى مواقف أخرى » المير و قاسمي (2000، ص.133).

كما تتقف التدريبات العملية، و نظام الإمتحانات، و الكثافة داخل الفصول، و طول المنهج الدراسي في هذه المادة عائقا أمام التلميذ، و غالبا ما يضطر الأستاذ إلى الإسراع متجاهلا الفروق الفردية بين التلاميذ في الاستيعاب نظرا لعدم كفاية الزمن المخصص لتعلمها، و « دفع المتعلم إلى تعلم أكثر مما هو مؤهل إليه، أو جعله يتعلم بشكل أسرع مما يمكن أن يقوم به، قد يؤدي إلى نتائج وخيمة وعكسية، فبعض التلاميذ يحتاجون إلى وقت أطول لكي يتعلموا الأشياء الجديدة » (المرجع السابق، ص.109).

و تؤكد عينة البحث في تحديدها للتلميذ ذي الصعوبات التعليمية في مادة الرياضيات على أنه التلميذ الكثير الأخطاء، على اعتبار أن الخطأ نوع من سوء التوظيف للمعرفة التعليمية، وعندما نبحث في أصول الخطأ المرتكب من طرف المتعلمين، غالبا ما يتم إرجاع السبب في ذلك إلى ذاتية المتعلم، و ننسى أن : « الخطأ قد يكون له أصل ديداكتيكي مرتبط بالدرجة الأولى يتمثل الفاعل التعليمي (المدرس) نفسه للنشاط الرياضي، و بظروف تكوينه، و أساليب التدريس التي يعتمد عليها في هذا السياق » لمباشري (2002، ص.116). فالأستاذة يسعون نحو القضاء على الخطأ في مراحله الأولى قبل أن يؤثر على نتائج المتعلمين خاصة في مدارس التعليم الأساسي، و يمكن أن نستشف ذلك من خلال ما يقدمه المدرسون من توجيهات أثناء إنجاز بعض التمارين التي تدخل في سياق المراقبة المستمرة، مثل : « انتبهوا، هناك أخطاء لا يجب السقوط فيها، فكروا جيدا تجنبوا للأخطاء »، فتتم بلورة تصور سلبي نحو الخطأ لدى التلاميذ، « مما يدفعهم شعوريا أو لا شعوريا إلى إخفاء مشاكلهم التعليمية، خوفا من الشعور بالنقص أمام جماعة الفصل أو خوف من الرسوب » (المرجع السابق، ص.79).

فارتكاب التلاميذ للأخطاء قد يرجع إلى أن ثمة خطوة سلكها المدرس ليست في متناول المتعلمين، أي أنه لم يعتمد مبدأ التدرج المعتمد كاختيار في تقديم النشاط الدراسي. لقد أصبح الخطأ يلعب دورا فاعلا في استراتيجيات التعلم، لأن عملية الإقرار بالخطأ كسلوك من شأنه مساعدة المتعلمين على الإفصاح عنه، و بالتالي التصريح بالتعثرات التي يفترض أن تعيق مسيرتهم الدراسية، باروك (Baruk ، 1985، ص.76).

و تتجلى مشاكل أساليب التدريس في طريقة عرض و معالجة مادة الرياضيات من خلال سوء التمهيد من طرف الأستاذ، و عدم إثارته لاهتمام التلاميذ للمادة المدروسة، كالتماهي في التجريد و عدم الارتباط بمعيشهم، أو التلقين و عدم خلق فرص للمناقشة والحوار بين التلاميذ، و عدم بناء الدرس وفق قدراتهم الفعلية، بالإضافة إلى تأثير غياب بعضهم وعدم متابعتهم لدروس الرياضيات التي تتميز بتسلسل دروسها و ارتباطها بما سبقها، فينتج عن ذلك عزوف التلاميذ و كرههم للمادة.

و عموما فقد أشار أسطولفي (Astolfi ، 1997، ص.98) في المثلث الديداكتيكي الذي تطرقنا إليه في الإطار المفاهيمي لأنماط أخطاء التلاميذ، والتي قد ترجع أسبابها إلى الأستاذ، أو التلميذ أو المعرفة المقدمة، أو كنتيجة لتفاعل كل تلك العناصر.

فالتثبت أن التلاميذ يختلفون في أشكال وطرق تعلمهم و إدراكهم للمواقف التعليمية، لذلك نجد لدى البعض سهولة الاستيعاب والفهم، في حين يتعثر البعض الآخر، ليس لقصور أو تخلف في القدرات، بل يمكن أن يكون السبب في ذلك الطريقة التي لا تتناسب و طبيعة الأسلوب المعرفي الذي يميز المتعلمين. فاستراتيجيات التعلم قد تختلف من تلميذ إلى آخر ويمكن للطريقة البيداغوجية المتبناة من طرف المدرس أن تعوق التعلم لدى مجموعة من التلاميذ في تحصيلهم لهذه الوحدة الدراسية أو تلك، فالمتعلم « ينفر من كل عمل أو نشاط أجبر

عليه، وعلى العكس من ذلك نجده يميل بشغف وحماس إلى تعلم مواقف ومهارات ومعارف حينما تقدم له بشكل يتناسب واستراتيجية تعلمه» (المير و قاسمي، 2000، ص.133).

و هذا ما يؤكد الفرضية الأولى و الثانية اللتين تم وضعهما لهذا البحث في إمكانية استخلاص أهم الخصائص المميزة للتلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية بشكل عام وفي مادة الرياضيات على وجه الخصوص من خلال تمثيلات الأساتذة لها، باعتبار هذه الصعوبات خلا يعيق العملية التعليمية و إن كان دور الأستاذ هو إعادة التوازن لهذه العملية من خلال تقليص الفارق المعرفي بين التلاميذ، فإن هذه المسؤولية لا تقع على عاتقه وحده بل يشترك فيها كل من المدرسة والأسرة والمجتمع.

و تدل تصريحات الأساتذة على غياب تصور عام و شامل لبيداغوجيا الدعم، و مرد ذلك عدم الحصول على تكوين بيداغوجي - معرفي - حول أسسها و موضوعها و طرق تنفيذها، و بالتالي صعوبة تطبيقها. و بذلك يتم تأكيد الفرضية الثالثة بأهمية إحياء التكوين المستمر للمدرسين قصد فتح الجسور أمامهم من أجل إعادة تكوينهم و اطلاعهم على أحدث المستجدات الديدكتيكية كمطلب بيداغوجي و الذي منحه الميثاق الوطني أولوية كبرى.

فإذا أردنا مساعدة التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية، فمن خلال نتائج البحث، نلاحظ أن مجمل الأنشطة التي يقدمها الأساتذة كدعم لهذه الفئة تنصب على دعم السلوك المعرفي للتلميذ، و هو جانب واحد من الشخصية، بينما تهمل المكونات الأخرى كالتي تتعلق بالمجال الوجداني، من قبيل عدم الإحساس بالأمن، والشك في الذات وفي الآخرين، والمواقف السلبية من مادة الدرس وهي ظواهر لا تتعلق في الغالب بموضوع الدرس، بل بالتلميذ كذات تحس وتنفع.

ونلاحظ كذلك من خلال أجوبة الأساتذة الذين تمت مقابلتهم أن هناك وعيا لفئة مهمة منهم بوجود فروقات بين التلاميذ، و يبقى فقط التمكن من تحقيق التكوين بشكل مستمر هو الضامن لامتلاك المفاهيم و الأدوات البيداغوجية التي تساعدهم على وضع استراتيجيات وقائية و مندمجة لممارسة الدعم البيداغوجي. الذي يراعي قدرات التلاميذ و اختلافاتهم، و استعمال الوسائل العلمية في عملية التعليم و التعلم، عوض الوسائل العتيقة التي لا تتمحور حول التلميذ و اهتماماته و تقتصر على تلقين المعلومات، لاسيما أن جل الأساتذة قد قضوا سنوات يفوق معدلها 22 سنة للواحد منهم حيث يعتمدون على تجاربهم الخاصة²⁸ التي اكتسبوها في الميدان.

كما تدل نتائج البحث الحالي على أن علاقة المدرسين الذين تمت مقابلتهم بالمجال الخارجي لتلاميذهم إيجابية، إذ يتم الإتصال بالأسرة لبحث مشاكل التلاميذ الدراسية و الاجتماعية، و تعبر العلاقة القائمة بين المدرسة والأسرة - حسب المذكرة 67 الصادرة عن وزارة التربية الوطنية (مديرية التعليم الابتدائي، 1991) - عن إمكانية تحقيق تصور متكامل عن أدوار المدرس. خاصة بعد أن أصبح التفكير في تدعيم الأسرة لعمل المدرسة و تمثين التعاون بينهما ضرورة تربوية مارتينيز (Martinez، 1994، ص.396)، ترفع الحواجز الوهمية القائمة بين المدرسة والبيت و إحداث التكامل بينهما، و يظهر هذا الرهان من خلال الشعار الذي تبنته في الدخول المدرسي لموسم (2006/2007) "الأسرة و المدرسة، معا لتحقيق الجودة".

و نستنتج من خلال ما سبق وجود تداخل بين الجوانب النفسية والانفعالية للتلميذ، و بين إمكاناته الذهنية والمعرفية التي تتجلى داخل جماعة القسم و في نوعية تحصيله الدراسي. كما ترتبط هذه الجوانب بشكل وثيق بالمعطيات الاجتماعية التي تشكل مجال تفاعله، و بالمستوى الاقتصادي لأسرته و إمكاناتها المادية.

و رغم أهمية هذا البحث، فإنه لا يمكن لنا إدعاء الإحاطة بكل جوانب هذا الموضوع، فالمجال يبقى مفتوحا للتعمق أكثر في دراسات و أبحاث أخرى، من شأنها أن تنير جوانب إضافية بأساليب مختلفة، و من منطلقات مغايرة... لا سيما أن "الصعوبات التعليمية في مادة الرياضيات" أسبابها متعددة و متنوعة، منها ما هو ذاتي مرتبط بشخصية التلميذ، و ما هو متعلق ببيئته الأسرية ومستواها الاقتصادي و الاجتماعي و الثقافي... و هناك ما هو متعلق ببيئته المدرسية كمستوى كفاءة المدرس و نوعية العلاقة التربوية التي تربطه بالتلميذ، و كذا طبيعة المادة و المنهاج الدراسي.

²⁸ Savoir d'expérience.

4. مقترحات و توصيات

أ - اقتراحات ديداكتيكية

و هذه مقترحات و توصيات دقيقة و واضحة مرتبطة بنتائج البحث و مفيدة علميا لموضوعيتها و قابليتها للتطبيق، وقد تساهم في حل لمشكلة البحث و من بين هذه المقترحات استعمال البيداغوجية الفارقية. فالتلاميذ لا يكتسبون معارفهم بوتيرة واحدة، فمنهم من لا يجد صعوبة في اكتساب ما يقدم من معارف، و في حل ما يطرح عليه من وضعيات و مسائل، ومنهم من يجد صعوبة في ذلك، وهذا راجع لوجود فوارق فردية بين التلاميذ. و إن ديمقراطية التربية و التكوين و توفير تكافؤ الفرص يقتضيان - قدر الإمكان - اعتماد بيداغوجية فارقية تأخذ بعين الاعتبار خصوصيات كل تلميذ أو كل مجموعة من التلاميذ ميريوه (Meirieu، 1995، ص.1)، و ذلك لمساعدة كل تلميذ على تجاوز تعثراته و تحقيق الكفايات المستهدفة. فما هي البيداغوجيا الفارقية ؟

البيداغوجيا الفارقية كما تعرفها هالينا برزمسكي (Przesmyki، 1991)، هي بيداغوجيا المسارات : (Pédagogie des processus) إنها تعتمد إطاراً مرناً حيث تكون التعليمات واضحة و متنوعة بما فيه الكفاية حتى يتعلم التلاميذ وفق مساراتهم في امتلاك المعارف أو المعرفة الفعل (Savoir faire) و تنظم البيداغوجيا الفارقية - حسب هذه الباحثة - من عنصر أو عدة عناصر مميزة لتباين التلاميذ ؛ مثلاً :

- فوارقهم المعرفية (Différences cognitives) : في درجة اكتساب المعارف المفروضة من لدن المؤسسة، و إغناء مساراتهم العقلية حيث تنظم تمثلاتهم و مراحل نموهم العملي و صورهم الذهنية و مناويل تفكيره، و استراتيجيات التعلم لديهم.
- فوارقهم السوسيو- ثقافية (Différences socio-culturelles) : القيم ، المعتقدات ، تاريخ الأسر ، اللغة، أنماط التنشئة الاجتماعية، الثراء و الخصوصيات الثقافية.
- فوارقهم السيكولوجية (Différences psychologiques) : إن الواقع المعيش للتلميذ و شخصيته يوحيان بدافعيته، إرادته، انتباهه واهتمامه وقدراته الإبداعية، فضوله، أهواؤه، توازنه وإيقاعته في التعلم. ما دام التلاميذ ليس لهم نفس المعيش و نفس الشخصية، فإنه من المفروض أن تكون بينهم فوارق سيكولوجية (Przesmyky، 1991، ص.159).

هذه الفوارق تقوم على تفاوت القدرات و الإمكانيات المختلفة لدى الفرد الواحد، مما يعني أن بعض هذه القدرات و الإمكانيات قد تكون ضعيفة لدى الفرد، بينما يكون بعضها الآخر قويا (Kirk و Gallagher، 1986، ص.971)، و تظهر بوضوح في مجالات متعددة، على الأساتذة استغلالها و الاستفادة منها في تحسين المستوى التعليمي لدى ذوي صعوبات التعلم.

إن بيداغوجيا الدعم كاستراتيجية نسقية و إدماجية يجب أن تراهن على فوارق التلاميذ و استغلال تفاوتهم في دعم بعضهم البعض، خاصة و أساليب التدريس الحالية لذوي صعوبات التعلم تعتمد أساليب التدريس التقليدية في المغرب، والتي تركز على جوانب الضعف والقوة لدى أفراد هذه الفئة، وعليه نقترح عقد لقاءات وندوات تربوية لتبادل الخبرة ومناقشة التجارب للتعريف أكثر ببيداغوجيا الدعم والطرق المتبعة في مجال التدريس لذوي صعوبات التعلم الشيء الذي قد يغير التعامل معهم و يلبي بعض حاجاتهم وفروقهم الفردية، و ذلك من خلال تنويع الأستاذ للمواقف و الأنشطة التعليمية لمادة الرياضيات، حيث يتمكن كل تلميذ من الاستفادة حسب طاقته لا سيما والأساتذة يسعون لتحقيق تكافؤ الفرص و ديمقراطية التعليم.

وما دمنا نقترح البيداغوجيا الفارقية، و عقد اللقاءات و الندوات لتبادل الخبرة و التجارب وتنويع أشكال الدعم و طرقه و ابتكار أشكال وتطبيقات جديدة عبر تعاون الأساتذة والتلاميذ مع بعضهم البعض والعمل في مجموعات و إشراك الآباء والفاعلين من المحيط في الدعم التربوي، فنحن نشجع ونقترح علاجا لصعوبات التعلم باتباع البرامج الفردية في العلاج التي تتمركز حول التلميذ، حيث تتجاوز عوائق التواصل و ذلك بالاستماع و الحوار المباشر مع التلميذ و مع أهله و مدرسيه²⁹. و ذلك عن طريق المقابلات واللقاءات المباشرة و الملاحظات المعمقة للفرد، حيث يتم جمع كل المعطيات الممكنة المتعلقة بالوسط

²⁹ لقاءات فردية مع الاستشارة بتقارير الأساتذة على نمط مصحة Pierre-H - Ruel التابعة لجامعة شيربروك بولاية كيبيك، والتي تهتم بالتدخلات و الأبحاث و التكوين الأوروبيداغوجي لفائدة التلاميذ من التعليم الأولي إلى الثانوي والذين يعانون صعوبات تعلمية أو تأقلمية أو اجتماعية في المجال الدراسي.

الذي يعيش فيه التلميذ و بالتأثير السيكولوجي للأحداث الإجتماعية عليه، و بتاريخه الصحي (أمراض) والوثائق الشخصية التي أنتجها : رسومه، يومياته و كتاباته... و التي تمدنا بمعلومات تساعد على فهم ودراسة حالة التلميذ³⁰، حيث توضع في النهاية خطة انفرادية للتدخل و للتعامل مع التلاميذ و التقرب منهم. فيكون الدعم دعما نفسيا و معرفيا يسعى للحد من ظاهرة التعثر الدراسي لدى التلاميذ و تحسين أدائهم و مردوديتهم. بل يهدف إلى اكتشاف صعوبات التعلم لدى التلاميذ مبكرا و يساهم في علاجها بطريقة صائبة. و عليه فإننا نوصي بما يلي:

ب - توصيات

- تخفيض عدد التلاميذ بالأقسام في المدارس الابتدائية و تحسين ظروف العمل، فهذا يمكن الأستاذ من منح المزيد من العناية بالتلاميذ و تفهم صعوباتهم المتنوعة.
- توفير الإمكانيات و التجهيزات اللازمة للمدرسة و جعل العتاد الديداكتيكي في متناول الأساتذة و بعدد كافي مع تزويد المكتبة المدرسية بالكتب الحديثة في التربية و علم النفس و كتب الأطفال.
- تنمية العلاقات الإنسانية الإيجابية بين الأساتذة و التلاميذ و العاملين بالمدرسة، لأن العلاقات الحسنة المبنية على التعاون و التقدير و خدمة الصالح العام تساهم في جودة الأداء التربوي بل تساعد على القضاء على العوامل التي تعيق عمل الأساتذة.
- يجب على المربين تركيز جهودهم على المراحل الأولى لحياة الأطفال في الروض و المدرسة حتى يُكوّن اتجاهها إيجابيا نحو مادة الرياضيات و نحو المدرسة.
- تقديم دروس نموذجية في الرياضيات في المدارس بين الأساتذة، فذلك يفتح النقاش و يتيح الاستفادة و تبادل الآراء حول الصعوبات و كيفية تجاوزها و يوجه و يصحح بعض الخطوات التي يتبعها الأستاذ في الدرس.
- التدريب على اساليب التدريس المختلفة حسب اختلاف المواد الدراسية و توفير التدريب على استخدام الوسائل التعليمية التي يطالب بها الأساتذة ، فقد بينت الأبحاث أن العتاد الديداكتيكي يقوم بدور رئيسي في نجاح الدروس لأنه يُسهّل بناء المفاهيم و ينمي خبرات التلميذ و يقرب تصورات الأشياء إليه و يشرك جميع حواسه في العملية التعليمية فيتركز و يترسخ التعلم عنده.
- التخطيط القبلي للدروس مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ واستحضار بعض الصعوبات التي قد تعترض سير الدرس فيتم التصدي لها بسهولة.
- الاهتمام بالإشراف التربوي لدوره الرئيسي في خدمة التلميذ و الأستاذ و البيئة التعليمية، فهو يزيد فاعلية التعلم و يحسن الظروف التعليمية و ذلك بمتابعة الأساتذة و الوقوف على احتياجاتهم خاصة و المواقف التي يواجهها الأساتذة و المادة التي يتعاملون معها في تغير دائم في زمننا.
- يُمكن الإشراف التربوي الجيد من تدريب الأساتذة على استعمال تصاميم التدخلات و الروايز و شبكات الملاحظة و كيفية استغلال القاعة المتعددة الوسائط التي تتوفر عليها بعض المدارس في تقديم بعض دروس الرياضيات و مواد التفتح العلمي و التكنولوجي إلخ ... و بذلك يكون الإشراف التربوي سندا و عوناً في التصدي للصعوبات التعليمية عند العجز أو عدم القدرة على مواجهتها، فيكون شبه تكامل لخدمة التلميذ و المدرسة في إطار تعاون الأستاذ و المدير و المشرف التربوي و الآباء و هذا يساهم في تخفيف الضغوطات النفسية التي يتعرض لها التلاميذ و الأساتذة داخل الأقسام و التي المدرسة و تخفض دافعيّتهم للمشاركة في أنشطة المدرسة و تنقص التذمر من أوضاع التعليم.
- وأخيرا يمكن تغيير الأساتذة لأقسامهم في المستوى الواحد خلال حصص دعم الرياضيات، فيدعم هذا الأستاذ تلاميذ زميله و ذلك أن تبادل الأساتذة بالأقسام قد يشد اهتمام التلاميذ، مما يتغير به جو القسم و ظروف الدعم و كفايات التعامل مع التلاميذ بل تغير وتنوع طريقة التدريس التي قد تؤدي إلى نتائج حسنة و هذا التجديد يفتح باب النقاش و التشاور حول الحالات المستعصية.

³⁰ عمل أنجز من طرف أحمد أماني بمصحة Pierre-H -Ruel التابعة لجامعة شيربروك تحت إشراف الأستاذ : د. الصقلي، سنة 2003.

ج - أبحاث مستقبلية

و هذه اقتراحات لأبحاث يمكن متابعتها مستقبلا لأهميتها وهي مستنتجة من إشكالية البحث و نتائج:

1. ماهي اتجاهات التلاميذ ذوي الصعوبات التعلمية نحو مادة الرياضيات ببعض المدارس الابتدائية المغربية؟
2. تقويم التلاميذ ذوي الصعوبات التعلمية في مادة الرياضيات بالمدرسة الابتدائية المغربية.
3. تمثيلات و آراء بعض التلاميذ لمادة الرياضيات و مدرسيها بالمدرسة الابتدائية المغربية.
4. الأسرة و المدرسة أي تعاون لدعم التلاميذ ذوي الصعوبات التعلمية في مادة الرياضيات بالمدرسة الابتدائية المغربية؟
5. هل من وقاية من الصعوبات التعلمية في مادة الرياضيات بالأقسام الأولى بالمدرسة الابتدائية بالمغرب؟

خاتمة

إذا كان الطفل منذ مراحل نموه الأولى يبني قدراته و خبراته و تطوراته من خلال التعلم من المحيط كـمدرسة أولى ومن التعليم النظامي كـمدرسة ثانية فإن المدخل الطبيعي لتشكيل شبكة المفاهيم في عقله والتي تترجم فيما بعد إلى سلوكيات، هو ما يقدم له من أنماط التعلم و ما يخرط فيه من أنشطة تعليمية تعليمية مندمجة تشكل في نهاية المطاف المنهاج التعليمي الذي ترسمه خبرات الكبار للصغار، انطلاقا من الخيارات الكبرى التي تحكم المسار الحضاري لأي مجتمع من المجتمعات.

وهنا تكمن ميزة نظام التعليم في أي بلد، و مركزية دوره في التربية، بدءا بالفلسفة التي ينطلق منها هذا النظام، وانتهاء باليات التنفيذ، و بينهما أسئلة كبرى من قبيل تحديد مواصفات المتعلم عند نهاية مسار التكوين، و الكفايات المعرفية و التواصلية و المنهجية و التكنولوجية التي يتوقع أن يمتلكها، و الهندسة البيداغوجية لنظام التكوين (بالنسبة للتلميذ و الأستاذ) بمختلف شعبه و موقع الوحدات الدراسية المكونة للمنهاج، وطرق و وسائل التدريس، و مواصفات و خصوصيات المدرس و محيط التعلم و غير ذلك.

إن صناعة التقدم الحضاري لأي بلد من البلدان مرتبط بنجاح العملية التربوية و التعليمية، و تنظيمها وذلك من خلال تهيئ المناخ التربوي لجعله أكثر انسجاما مع الأهداف المنشودة، و التخلي عن الأساليب الكلاسيكية في الممارسة البيداغوجية، فبديهي أن التلميذ في زمننا تجاوز إمكانات المدرسة المحدودة و أساليبها البيداغوجية القديمة، الشيء الذي يجعله رهين طقوس فكرية واستعرافية، لا تثير الرغبة في الدراسة ولا في متابعة المسار التعليمي المرغوب فيه، فتكوين الإنسان أساس لصناعة التقدم، و معلوم أن إصلاح نظام التربية والتعليم في كل بلد ينبغي أن يكون مسارا متحركا باستمرار خاصة على مستوى المناهج التعليمية التي تعتبر البوصلة المتحركة في باقي عناصر المنظومة التربوية. كما تعد مسألة إعادة النظر في استراتيجية تكوين المدرسين على جميع المستويات النظرية و المنهجية مطلبا اجتماعيا وثقافيا مشروعا : حتى نكون في مستوى "صنع" فاعل تعليمي متمرس و متمكن من المهنة التعليمية، نظريا ومهاريا، ومالكا لكفايات التدريس الفعال حتى نكون أهلا لتربية أجيال تحمل من التفكير العلمي ما يجعلها في مستوى مواجهة تحديات العولمة.

إن شعار الجودة في التربية لا يمكن أن نصل إليه إلا بتأثيث الفضاء المدرسي بالوسائل الضرورية والعتاد الملائم و التفتح على التقنيات الجديدة للإعلام و التواصل (N.T.I.C)¹، و توظيفها في الممارسة التربوية بل تسخيرها لخدمة و تذليل الصعوبات التعليمية. فالتجديد التربوي يتوقف نجاحه على إدخال التقنيات الحديثة و تدريب الممارسين على مفاهيم التجديد وكذلك بالرفع من معنويات الأساتذة ومستوياتهم الفكرية وإغناء تجاربهم العملية بالتكوين، وإعادته سواء كان مستمرا أو عن طريق إشراكهم في بحوث، وتشجيع البحث التربوي و التربوي التطبيقي لأنه عملية تقصي منهجية لدراسة مشكلة تربوية ميدانية تتعلق بعملية التعليم و التعلم؛ و ذلك بهدف فهم المشكلة و العوامل المسببة لحدوثها، و تطبيق استراتيجيات مناسبة لعلاجها. كما يجب التركيز على جودة التأطير التربوي وإعادة فتح مراكز تكوين المفتشين وتوفير المؤطرين التربويين بما يتناسب مع عدد الأساتذة، وإحداث هيئة تعليمية محلية تتكون من أخصائيين نفسيين وإجتماعيين لرصد وتتبع الظواهر السلبية و المعوقات التربوية و اقتراح حلول مناسبة لها.

¹ Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication.

بالإضافة إلى تعميم و تطوير التعليم الأولي و تكوين المشرفين عليه ليؤدي رسالته بطريقة صحيحة والاهتمام المبكر بالأطفال في مرحلة التعليم ما قبل المدرسي كإجراء وقائي ضد الصعوبات التعليمية مستقبلا، ومحاولة اكتشاف الممارسات التربوية الناجحة في مجال تعليم الرياضيات في المدرسة الابتدائية، وتعميمها بين الأساتذة، لأن ذلك ينشط و يثري العمل التربوي. ولن يكفي هذا دون الرفع من المستوى المعيشي والثقافي والاجتماعي للمتمدرسين والاهتمام بهم، فهم الثروة البشرية للوطن التي يجب استثمارها، وإشراك جميع الفاعلين في الحقل التربوي مع التركيز على ربط الصلة بين الأسرة و المدرسة و خلق جسور للتعاون المتبادل بينهما لمواجهة الصعوبات التي تعرقل المسار الدراسي للتلاميذ في المدن أو في القرى، لأن ذلك من شأنه أن يساهم في استفادة المجتمع من موارده البشرية و الاقتصاد في النفقات المالية المخصصة لمكافحة التكرار والتسرب والتعثر والانقطاعات الدراسية، ويساهم في تحسين صورة و مستوى المدرسة المغربية، و هذه مواضيع و توصيات حساسة و ذات أهمية كبرى تستحق تعميق الدراسة و متابعة البحث.

لائحة المراجع

أ - مراجع بلغة عربية

- ابن منظور. (1976). لسان العرب. الطبعة 1. دار بيروت.
- بلانت جاك. (1977). تقييم البرامج. ترجمة و تكييف : مومن دحاني. (تم إعداد هذا الكتيب بتعاون مع شعبة التوجيه و الإدارة و التقييم بجامعة لافال كيبك - كندا. في إطار مشروع «دعم و تنمية التعليم الأساسي» تمويل البنك الدولي، قرض رقم MOR 3026 و المنفذ من طرف اليونسكو: (700 /MOR/13). مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء. توزيع وزارة التربية الوطنية - المملكة المغربية.
- بيرترون ريتشارد. (1997). مفاهيم أساسية في القياس و التقييم. ترجمة الدكتور خلاف. (تم إعداد هذا الكتيب بتعاون مع شعبة التوجيه و الإدارة و التقييم بجامعة لافال كيبك - كندا. في إطار مشروع «دعم و تنمية التعليم الأساسي» تمويل البنك الدولي، قرض رقم MOR 3026 و المنفذ من طرف اليونسكو: (700 /MOR/13). مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء. توزيع وزارة التربية الوطنية - المملكة المغربية.
- إدملود المصطفى. (2003). أسئلة التجديد التربوي. السلسلة البيداغوجية.
- أمانى أحمد. (1991). اللسانيات و الدرس اللغوي. التصور السلوكي و التجريبي لمفهوم التعلم اللغوي. اكتساب اللغة و اكتساب المعرفة و وظيفة الطفل و طبيعة المادة اللغوية. مجلة أفاق تربوية. عدد مزدوج 2-3. فصلية تعنى بالقضايا التربوية و الإبداعية تصدرها نيابة وزارة التربية الوطنية ابن امسيك سيدي عثمان. الدار البيضاء. مركز التأطير و المراقبة التربوية.
- أنوش حسن. (2000). مدى فهم المدرس لبيداغوجية الدعم و أثر ذلك على تحصيل المعرفة من خلال علاقة معلم/تلميذ بالعالم القروي. بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمقة في علوم التربية، جامعة محمد الخامس - كلية علوم التربية - الرباط.
- أوزي أحمد. (1988). الطفل و المجتمع : دراسة نفسية لصورة الطفل المغربي من خلال الرواية. مطبعة النجاح الجديدة.
- أوزي أحمد. (1993). تحليل المضمون. منشورات مجلة علوم التربية. الرباط.
- بالكبير محمد. (2003). المنهاج التربوي بالمدرسة المغربية زمن الحماية. الأسس و الوظائف. دار نشر المعرفة. تقرير البنك العالمي. (2007). التعليم بالمغرب يساوي الفشل. أنظر المواقع التالية : www.worldbank.org و <http://crise2007.wordpress.com/>
- البيهي فؤاد. (1975). الأسس النفسية للنمو، دار الفكر العربي. الطبعة الرابعة.
- بوحوش عمر و الذنبيات محمود محمد. (2001). مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث. ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.
- بوخصيمي إدريس. (1996). شعبة القياس و التقييم. جامعة لافال - كندا. مفسر المفاهيم الأساسية في تقييم التعلم.
- الطبعة الأولى، مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. توزيع وزارة التربية الوطنية - المملكة المغربية. الجابري محمد عابد. (1985). أضواء على مشكل التعليم بالمغرب. دار النشر المغربية الدار البيضاء.
- الجابري محمد عابد. (2004). قضايا التعليم في مسار متعدد الأوجه 1 و 2. أنظر الموقع التالي : www.aljabriabed.com
- جرجس إبراهيم. (1981). العائق الثقافي و الاجتماعي و تكافؤ الفرص في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي في لبنان. مجلة الفكر العربي، الطبعة 3 عدد 24.
- حيدر فؤاد. (1991). التخطيط التربوي و المدرسي، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى - بيروت.
- الخيار عبد الله. (1993). من أجل بيداغوجيا فعالة. مجلة علوم التربية - العدد 4.

- دانة عبد الله. (1995). المعلم وإدارة الصف. مجلة آفاق تربوية - العدد 6.
- الدريج محمد. (1994). التدريس الهادف من النموذج التقليدي إلى النماذج الحديثة. مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء.
- الدريج محمد. (1995). التقويم التربوي. (ج. 4). الدليل التربوي : مجلة دورية للتوجيه التربوي والمهني تصدرها الجمعية المغربية للمناهج التربوية - الرباط.
- الدريج محمد. (1998). الدعم التربوي. منشورات رمسيس.
- الدريج محمد. (2000). تحليل العملية التعليمية - دار عالم الكتب.
- شتنوفي علمي مصطفى. (1997). بيداغوجيا الدعم والتقوية بين التنظير والتطبيق. جريدة معالم تربوية العدد 9 دجنبر.
- العروي عبد الله. (1970). الإيديولوجيا المعاصرة. دار الحقيقة. بيروت.
- الغريب محمد عبد الكريم. (1982). البحث العلمي : التصميم و المناهج و الإجراءات. الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.
- غريب عبد الكريم. (1999). التخلف الدراسي، دراسة نظرية و ميدانية في المدينة و البادية. دار الخطابي للطباعة و النشر - الدار البيضاء.
- الفاربي عبد اللطيف و آيت موحى محمد. (1991). بيداغوجيا التقييم و الدعم. دار الخطابي.
- فاسي فهري عبد القادر. (2005). مدير معهد الدراسات و البحث في التعريب. أنظر الموقع التالي : <www.iera.ac.ma>
- فتحي مصطفى الزيات. (1998). صعوبات التعلم الأسس النظرية و التشخيصية و العلاجية. سلسلة علم النفس المعرفي، الطبعة الأولى. دار النشر للجامعات.
- كسوس محمد. (1996). حوار حول أزمة التعليم بالمغرب. مجلة عالم التربية. العدد 1.
- لشهب محمد. (2000). المدرسة و السلوك الانحرافي. مطبعة النجاح الجديدة البيضاء.
- لقريشي محمد. (2000). في قضايا التجديد التربوي بالمدرسة الأساسية المغربية - الطبعة 1. مطبعة النجاح الجديدة البيضاء.
- لمباشري محمد. (2002). الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور و الممارسة. دار الثقافة الطبعة الأولى.
- المنصف القلسي محمد. (2007). البيداغوجيا الفارقية. منشورات المركز الجهوي للتربية و التكوين المستمر بصفاقس تونس.
- مادي لحسن. (1996). النظام التعليمي بالمغرب و تكوين المدرسين: التكوين النفسي - التربوي و الكفاءة المهنية. أطروحة جامعية لنيل الدكتوراه في علم النفس التربوي. كلية علوم التربية. الرباط.
- موكو جورج. (1978). التربية الوجدانية و المزاجية للطفل، ترجمة منير العصرة و نظمي لوقا. نشر دار المعرفة.
- مومن محمد. (1998). آراء التلاميذ و المدرسين حول مواصفات المدرس الجيد. مجلة علوم التربية - العدد 15. الميثاق الوطني للتربية و التكوين. (1999). أنظر الموقع: < www.ucam.ac.ma/Textes_lois/charte_nationale.html >
- المير خالد و القاسمي إدريس. (1999). بيداغوجية الدعم. سلسلة التكوين التربوي.
- المير خالد و إدريس قاسمي. (2000). الوسائل التعليمية. الطبعة الثانية. مطبعة النجاح الجديدة.
- وزارة التربية الوطنية. (2000). « التدريس المتمركز حول المتعلم و المتعلمة دليل التكوين » مشروع MEG أعدت هذه الوثيقة في إطار اتفاقية الشراكة بين وزارة التربية الوطنية و الوكالة الأمريكية للتعاون الدولي USAID، مطبعة دار النشر المغربية. الدار البيضاء.
- وزارة التربية الوطنية. المملكة المغربية. (1997). المذكرة 138 عن المديرية العامة للشؤون التربوية.
- وزارة التربية الوطنية. المملكة المغربية. (1991). المذكرة 67. تمثين التعاون بين الأسرة و المدرسة.
- وزارة التربية الوطنية. المملكة المغربية. (2002). الكتاب الأبيض : لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي و الثانوي الإعدادي و التأهيلي :

<<http://www.men.gov.ma/est/manahij/index.htm>>
وزارة التربية الوطنية. المملكة المغربية. (2003). الدعم التربوي، مساهمة جوهرية في تحسين مردودية التعليم. أنظر موقع الوزارة : < www.men.gov.ma/ar/men/obj/obj2/obj24.html >
وزارة التربية الوطنية. المملكة المغربية. من إعداد اللجنة المركزية للدعم التربوي. (1999). كتاب مرجعي في الدعم التربوي.
وزارة التربية الوطنية. المملكة المغربية. (1985). وثيقة إصلاح التعليم. أنظر موقع الوزارة :
< <http://www.men.gov.ma> >

ب- مراجع بلغة غير عربية

- Abric, J.C. (1984). L'artisan et l'artisanat: analyse de contenu et de la structure d'une représentation sociale. *Bulletin de psychologie*, 37(366).
- Abric, J.-C. (1994a). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses universitaires de France.
- Abric, J.-C. (1994b). Les représentations aspects théoriques. In J.-C Abric (dir.). *Pratiques sociales et représentations* (p.63-82). Paris: Presses universitaires de France.
- Aries, P. (1962). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. (1^{er} éd.). Plon.
- Ashton, R.W. (1997). Students At-Risk: *The Discourse of False Generosity*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Communication Association, Chicago, II.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF, éditeur.
- Baïna, A. (1981). *Le Système d'enseignement au Maroc*. Paris, édition. Maghrébines.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. (1^{er} éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu*. (11^{er} éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Baruk, S. (1985). *L'âge du capitaine, de l'erreur en mathématiques*. Paris: éditions du Seuil.
- Bélanger, N. (2000). Inclusion of pupils-who-need-extra-help: social transactions in, the accessibility of resource and mainstream classrooms, *International journal of inclusive education*. 4(3). 231-252.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in communication Research*, Glencoe, III, The Free Press, p.220.
- Berthier, N. (1989). *Les techniques d'enquête: méthodologie et exercices corrigés*. Paris: Armand Colin.
- Borman, G.D et Hewes, G.M. (2001). *The Long-Term Effects and Cost-Effectiveness of Success for All*. Baltimore: Center for Research on the Education of students placed At-Risk.
- Bos, C. et Vaughn, S. (1998). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems*. (4^{er} éd.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bouchard, P. (2002). Le développement de l'adolescent: Manifestation de comportement à risques, prévention et intervention en milieu scolaire. *Vie pédagogique*, 122, 11-16.
- Boukous, A. (1996). *Les paradigmes culturels au Maroc: Les enjeux symboliques*. AWAL
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1966). *Les héritiers, la reproduction*. Edition de minuit, Paris.
- Breakwell, G. et Canter, D.-V. (1993). Epilogue: To the theory of social representations. In G.-M. Breakwell et D.-V. Canter (dir.), *Empirical approaches to social representations*. Oxford: Clarendon Press.

- Brooks; V. et Coll, K. (1994). *Troubled Youth: Identification and intervention Strategies*. Paper presented at the National Convention of the American Alliance for health, Physical Education, Recreation, and Dance, Denver, CO.
- Brownell, M., Mellard, D., et Deshler, D. (1993). Differences in the learning and the transfer performances between students with learning disabilities and other low-achieving students on problem solving tasks. *Learning Disability Quarterly*, 16,138-156.
- Casini. A. (2003). Une approche multi méthodologique pour l'étude des représentations sociales du concept de «réussite». Université libre Bruxelles. Document télé accessible à l'adresse : <<http://homepages.ulb.ac.be/acasini>>
- Castellano, M., Stringfield, S. et Stone, J.R.III (2001). *Career and Technical Education reforms and Comprehensive School Reforms in High schools and Community Colleges: their Impact on Educational Outcomes for At-Risk Youth*. St. Paul: National research Center for Career and Technical Education.
- Charnay, C. (1996). *Pourquoi des mathématiques à l'école?* ESF. Éditeur. Paris. Collection pratiques et enjeux pédagogiques, dirigée par Michel Develay avec la collaboration de Philippe Meirieu.
- Chombart de Lauwe, M. (1984). La représentation des catégories sociales dominées. Rôle social, intériorisation. *Bulletin de psychologie* № 366. (p. 877-886). Tome 37 (fasc. 15-17). Psychologie sociale: Universités de Lille 3 et d'Aix-en-Provence.
- Chombart de Lauwe, M., et Feuerhahn, N. (1989). La représentation sociale dans le domaine de l'enfance. In, D. Jodelet (éd.) (1989). *Les représentations sociales*. Paris. Presses Universitaires de France.
- Chombart de Lauwe, M.J. (1971). *Un monde autre: L'enfance. De ses représentations à son mythe*. Éd. Payot.
- Deblois, L. et Squalli, H. (1997). L'analyse des erreurs des élèves en mathématiques par les étudiantes et des étudiants en formation initiale à l'enseignement. In, M. Tardif et H. Ziako (dir.), *la formation initiale continuités et ruptures*. (p.125-143). Québec : Presses de L'Université Laval.
- De Ketele et Roegiers. (1991). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*. Bruxelles. De Boeck Université.
- De Rosa, A. (1987). Représentation du fou et de la folie par les enfants. In, Abric, (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses universitaires de France.
- Deschamps, J.-C. et Beauvois, J.-L. (1996). De la consistance à l'attribution causale. In, J.-C. Deschamps et J.-L. Beauvois (dir.), *Des attitudes aux attributions Sur la construction de la réalité sociale*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Di Giacomo, J. (1981). Commentaires à propos de «l'analyse de similitude» de C. Flament. *Cahiers de psychologie cognitive*, 1(4), 429-432.
- Dionne, J. (1995). *Quelques principes de base. Programme d'intervention auprès des élèves à risque: une nouvelle option éducative*. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.

- Dionne, J., St-Laurent, L., Giasson, J., Royer, É. et Simard, C. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*. Casablanca / Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- Doise, W., Clémence, A. et Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyse des données*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de morale*. VI (p.273-302).
- Durkheim, E. (2003). *Education et sociologie*. Edition: Paris: Presses universitaires de France.
- Emelyanova. T. et Chupasova. M. (2001). Les RS sur la démocratie en Russie d'aujourd'hui.
In, les RS des méthodes de recherche aux problèmes de société. collectif sous la direction de Monique Lebrun. Les éditions Logiques. MTL. Québec. Canada.
- Flament, C. (1994). Sur les représentations sociales du chômage. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 7, (2) ,109-115.
- Finucci, J. et Childs, B. (1983). Dyslexie: Family studies. *In, C. Ludlow et G. Cooper (dir). Genetic aspects of speech and language disorders*. (p. 157-167). New York. Academic press.
- Garnier, C. (2000). *Représentations sociales pour comprendre l'action éducative ; Apports réciproques. Représentations sociales et éducation*. Garnier, C; Rouquette, ML. Montréal: Editions nouvelles. (p. 27-52).
- Garnier C. et Rouquette, M.-L. (2000). *Représentations sociales et éducation*. Montréal: Editions Nouvelles.
- Ghiglione, R. (1998). *L'analyse automatique des contenus*. Paris, Dunod.
- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. *In D. Jodelet (dir.), Les représentations sociales*. (p. 361-386). Paris: Presses universitaires de France.
- Ginsburg, H. (1997). Mathematics learning disabilities: A view from developmental psychology. *Journal of learning Disabilities*, 30 (1), 20-33.
- Giordan, A. et De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Lausanne, Delachaux & Niestlé.
- Goldman, S. (1989). Strategy instruction in mathematics. *Learning Disabilities Quarterly*, 12, 43-55.
- Goodman, K. S. (1996). *On reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. (2^e éd). Boucherville: Gaëtan Morin.
- Gouvernement du Québec. (2000). *Elèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*: définitions. Québec: Ministère de l'éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*. Gosselin Denise directrice. (DASSC). Document télé accessible à l'adresse:

- <http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/diff_apprentissage/diff_appren_abrege.pdf>
- Grawitz, M. (1996). *Méthodes des sciences sociales*. (10^e éd). Dalloz.
- Grise, J., Vergès, P. et Silem. A. (1987). *Salariés face aux nouvelles technologies*. Centre régional de publication de Lyon, CNRS. France.
- Grosssen, B. (2002). The BIG accommodation model: The direct instruction model for secondary schools. *Journal of Education for Students Placed at-Risk*. 7(2), 241-263.
- Guimelli, C. (1994). Les représentations sociales. In, C. Guimelli, (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*. (p. 11-24). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Gullatt, D. et Lofton, B. (1998). Helping At-Risk Learners Succeed: A Whole-School Approach to Success. *Windows with a View. Schools in the Middle*, 7(4), 11-14, 42-43. Document télé accessible à l'adresse: <<http://www.uc.edu/njrp/pdfs/alanis.pdf>>
- Gustave-Nicoles Fisher. (1987). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris: DUNOD.
- Hasni, A. (2001). *Les représentations sociales d'une discipline scolaire – l'activité scientifique – et de sa place du sein des autres disciplines formant le curriculum chez des instituteurs marocains*. Thèse de doctorat, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Herzlich, C. (1969). *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*. Paris: Mouton
- Herzlich, C. (1982). The Individual, The way of Life and The Genesis of Illness. In, *The Sociology of Health and Illness*. Edited By: Michael Bury and Jonathan Gabe.
- Hixon, J. and Tinzmann. (1990). " Who Are the 'At-Risk' Students of the 1990's ? " NCREL. Document télé accessible à l'adresse: <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/equity.htm>
- Husted, T. et Cavalluzzo, L. C. (2001). Background Paper for new collaborative Schools (NCS): An Overview of At-Risk High School Students and Education Programs designed to meet their needs. Alexandria: CAN Corp. Document télé accessible à l'adresse: <<http://www.sanmarcos.net/ana/bestpractices.html>>
- Jacobi, D. (1988). Représentation de la fonction infirmière. In, Abric, 1994. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses universitaires de France.
- Jenny, J. (1997). Méthodes et pratiques formalisées d'analyse de contenu et de discours dans la recherche sociologique française contemporaine. État des lieux et essai de classification. *Bulletin de Méthodologie sociologique*, 54, 64-122.
- Jodelet, D. (1982, c). Les représentations socio-spaciales de la ville. In, DERYCH. *Conceptions de l'espace*. Université Paris X Nanterre. Paris.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In, S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (1989 a). *Représentation de la maladie mentale*. Édition Paris. Presses Universitaires de France.

- Jodelet, D. (1989 b). *Les représentations sociales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Jodelet, D. (1991). *Les représentations sociales*. Paris. Presses Universitaires de France.
- Johnson, G. (1998). Students At-Risk: Toward a new paradigm of mild educational disabilities. *School Psychology International*, 19(3), 221-237.
- Kalubi, J. (2001). The complex Aspects of a Learning Community: Integrating a Pupil at-Risk. In, International Symposium on Learning Communities. Preliminary Document (p.82-88). Barcelona: Universal Forum of Cultures
- Karady, V.(1975). *Présentation du: Texte 2, Religion, Morale, Anomie*. De Durkheim. Paris. Éd. De minuit.
- Kirk, S. et Gallagher, J. (1986). *Educating exceptional children*. Publisher : Houghton Mifflin Boston.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: Méthode GPS et concept de soi*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Lâchant. M. (1999). *Représentation de la personne âgée et du rôle chez les personnels soignants en institution gériatrique*. Université Paris Nord.
- Larose, F. (1999). *Éléments de méthode pour l'objectivation des représentations et des pratiques d'utilisation du matériel didactique. Un exemple appliqué à la recherche*. GRIFE. Faculté d'éducation. Université de Sherbrooke.
- Larose, F., Audette, S. et Roy, G.-R. (1997). La représentation sociale du français en formation professionnelle. *Éducation et recherche*, 19(3), 360-379.
- Larousse Bordas, (1997). La première édition. Imprimé en Montréal (Québec).
- Le Bouedec, G. (1984). Contribution à la méthodologie d'étude des représentations sociales. « Représentation de la participation ». *Cahiers de psychologie cognitive*, №4, (p.245-272).
- Le Petit Robert. (1979). Dictionnaire de la langue française. Paris XI^e
- Levine, M. et Reed, M. (1999) *Developmental variation and learning disorders*. (2^eéd.). Cambridge, MA: Educators Publishing Service, Inc.
- Martinez, J. (1994). *La coopération famille-école et l'apprentissage précoce de la langue écrite, dans la famille et l'éducation de l'enfant; de la naissance à six ans*. Les éditions logiques. Montréal. Québec. Canada.
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C., Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- Mayes, S., Calhoun, S.L., et Crowell, E.W. (2000). Learning Disabilities and ADHD: Overlapping spectrum disorders. *Journal of learning Disabilities*, 33417- 424.
- Meirieu, P. (1995). Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros ! In, Vers le changement Espoirs et craintes. Actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire, Genève, Département de l'instruction publique. (p. 11- 41). Document télé accessible à l'adresse: <<http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/textes/index.html>>
- Mercer, C. (1997). *Students with learning disabilities*. (5^e éd.). Columbus, OH: Merrill.
- Mettoud, CH et Yaich, A. (1992). *Travailler par cycles en mathématiques, à l'école de la petite section au CM2*. Hachette. Education. Paris. France.

- Miller, S., et Mercer, C.D. (1997). Educational aspects of mathematical disabilities. *Journal of learning disabilities*; 30 (1); p.47-56.
- Moliner, P. (1993). ISA: l'induction par scénario ambigu, une méthode pour l'étude des représentations sociales. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 6, 2,7-21.
- Montague, M. (1997). Cognitive strategy instruction in mathematics for students with Learning Disabilities. *Journal of learning Disabilities*, 30(2), 164-177.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France. (2^e éd. p.40).
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses universitaires de France.
- Moscovici, S. (1990). *Psychologie sociale*. (Collectif. 3^e éd). Presses Universitaires de France.
- Mucchielli, A. (1984). *Les méthodes qualitatives*. Paris: Presses Universitaires de France. Collection « Que sais-je ? ».
- Muel, F. (1975). L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale in Actes de la recherche en sciences sociales, N° 1. (p. 60-74). Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.univ-nancy2.fr/poincare/andrieu/etudes.html>>
- Munoz, M. (2001). *The Critical Years of Education for At-Risk Students: The Impact of an Early Childhood Program on Student Learning*. Louisville: Jefferson County Public Schools.
- Nateras Dominguez, J., Arciga Bernal, S. et Romero, A. (2001). La construction de la RS de la démocratie chez des enfants de 11-12 ans: Rôle de la famille et du sexe. In, *les RS des méthodes de recherche aux problèmes de société*. Collectif sous la direction de Monique Lebrun. Les éditions logiques. Montréal. Québec. Canada.
- Nicholas, J. et Steffy, B. (1999). An evaluation of success in an alternative learning programme: Motivational impact versus completion rate. *Educational Review*, 51(3), 207-219.
- Nielsen, M. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10(2), 93-111.
- Olenchak, F.R. (1999). Affective development of gifted students with non-traditional talents. *Roeper Review*. 21(4), 293-297.
- Parmar, R.S et Cawley, J.F. (1991). Challenging the routines and passivity that characterize arithmetic instruction for children with mild handicaps. *Remedial and Special Education*, 12(5), 23-32, 43.
- Pasquier, D. (1992). *Agir pour la réussite scolaire*. Hachette. Éducation, Paris, France.
- Perrin-Glorian, M J. (1993). Questions didactiques soulevées à partir de l'enseignement des mathématiques dans des classes faibles. *Recherches en didactiques des mathématiques*, 13(1-2), 5-118.
- Piaget, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris. Presses Universitaires de France.

- Picard, J. (1997). *Les représentations sociales partagées par des parents d'une école alternative en regard de l'apprentissage, de l'enseignement et de la participation*. (M.A.) en sciences de l'éducation. Université de Sherbrooke.
- Postic, M. (1990). *La relation éducative*. (4^e éd). Paris. Presses Universitaires de France.
- Pourtois, J. P. et Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: P. Mardaga.
- Presseisen, B. (1988). *At risk students and thinking: Perspectives from research*. Washington, DC: National Education Association Publications and Research for Better Schools, Inc.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Hachette. Paris. France.
- Raymond, E. B. (2000). *Learners with mild disabilities: A characteristics approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Robert, A. D. et Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- Robert, P. et Faugeron, C. (1978). *La justice et son image publique. Les représentations sociales du système pénal*. Paris Mouton.
- Roth Smith, C. (1998). *Learning disabilities: The interaction of learner, task, and setting*. (4^e éd). Boston: Allyn and Bacon.
- Rousseau, N. et Saillant, F. (1996). Approches de recherche qualitatives. In, M.-F. Fortin (dir.), *le processus de recherche. De la conception à la réalisation*. (p.147-160). Montréal: Décarie. Éditeur.
- Saint- Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, E., Simard, C. et Pierard, B. (1998). Academic achievement effects of an in-class service model on students with and without disabilities. *Exceptional children*, 64(2), 239-253.
- Saint-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Gaëtan Morin éditeur. Québec.
- Salema, M. H. M. B (2001). Teaching and learning to think: Impact on at-risk students. *Korean Journal of Thinking and Problem Solving*, 11(2), 61-88.
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. In, B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*. (p. 263-285). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Scallon, G. (1982). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boeck – Pédagogie en développement. Bruxelles.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Tome I: La réflexion: Québec.
- Scallon, G. L'évaluation des apprentissages. Site de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Document télé accessible à l'adresse : <<http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon>>
- Schmidt, S, Tessier, O., Drapeau, G., Lachance, Kalubi, J.-C. et Fortin, L. (2003). *Recension des écrits sur le concept d'élève à risque et sur les interventions éducatives efficaces*. Rapport de recherche présenté au Fonds de recherche

- sur la société et la culture et au ministère de l'Éducation.
Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Schmidt, S. (2002). Difficultés d'apprentissage en mathématiques. In, G. Debeurme et N. Van Grunderbeeck (dir.), *Enseignement et difficultés d'apprentissage*. Les Éditions du CRP de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke
- Schmidt, S., Daneau, C. et Thivierge- Ayotte, L. (2001). Les significations accordées au signe égal et aux égalités arithmétiques par des élèves en difficulté grave d'apprentissage. *Instantanés mathématiques* XXXVIII (3), 4-12.
- Sotirakopoulou, K. P. & Breakwell, G. M. (1992). *The Use of Different Methodological Approaches in the Study of Social Representations*. Document télé accessible à l'adresse: <<http://www.psr.jku.at/PSR1992/PSR1992.htm#Sotirakopoulou>>
- Souali, M. (2004). *L'institutionnalisation du système de l'enseignement au Maroc. Évaluation d'une politique éducative*. Education diffusion L'Harmattan.
- Souali, M. et Merrouni, M. (1981). *Question de l'enseignement au Maroc*. Rabat: Éditions marocaines et internationales.
- Spradley, J. P. (1997). The ethnographic interview. V. M. Malinski Squestions Commonly Asked About Research. *Nurs Sci Q.*, January 1, 2003, 16(1):16-20.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Les éditions Logiques. Montréal . Québec. Canada.
- Torgesen, J. K, Kistner, J. A. et Morgan, S. (1987). Component processes in working memory. In, J.G.Borkowski et J.D.Day. *Cognition in special children: Comparative approaches to retardation, learning disabilities, and Giftedness*. (p.49-85).Stanford, CT: Ablex Publishing Corporation.
- Van Nieuwenhuyse. A. M, .et Cottinet, S. (1999). *Les représentations sociales de l'avenir chez les jeunes québécois*. Rapport final présenté à la société ERE éducation. Département de la Sociologie. Faculté des Sciences Sociales. Document télé accessible à l'adresse: <<http://www.soc.ulaval.ca/lab/raprech/1999/represent.pdf>>
- Viggiani, P. A. Reid, W.J. et Bailey Dempsey. C. (2002). Social worker-teacher collaboration in the classroom: Help for elementary students at risk of failure. *Research on Social Work Practice*. 12(5). 604-620.
- Voyer, J. (1994). *Université Laval et Maroc: des contrats internationaux totalisant 1,7 millions \$*. Pour se pencher sur divers aspects du système d'éducation au Maroc. Direction du département de mesure et évaluation, Université de Laval. Document télé accessible à l'adresse: <<http://www.scom.ulaval.ca/Communiques.de.presse/1994/06/014.html>>



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Faculté d'éducation
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1

Le 2 février 2004

M. Ahmed Amani
A/s Prof. Hassane Squalli
Département d'éducation spécialisée

Objet : Demande d'évaluation éthique du projet intitulé « Les représentations sociales d'enseignants de l'école primaire marocaine relativement aux élèves en difficultés d'apprentissage en mathématiques et l'intervention auprès de cette catégorie d'élèves »

Monsieur,

Le Comité facultaire d'éthique de la recherche a approuvé à l'unanimité la demande d'évaluation éthique du projet mentionné en objet, dont vous êtes responsable. Nous vous transmettons par conséquent l'attestation de conformité à la *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*.

Cependant, le Comité souhaite que votre formulaire de consentement soient modifiés de manière à inclure ou corriger les éléments suivants :

- indiquer plus clairement votre nom (il n'apparaît qu'à l'avant-dernière ligne du formulaire) ;
- préciser la durée des entrevues ;
- préciser les moyens de diffusion des résultats de la recherche (mémoire de maîtrise, articles et communications scientifiques, etc.) ;
- préciser la durée de conservation des données brutes, le mode de leur conservation et de leur destruction éventuelle.

Pour fins d'archivage, le Comité facultaire souhaite que vous lui fassiez parvenir une copie de vos formulaires de consentement modifiés conformément aux remarques ci-dessus.

Recevez l'assurance de mes sentiments les meilleurs.

Le président du Comité,

Sylvain Bourdon
Vice-doyen aux études supérieures
et à la recherche

SB/eld

c.c. Hassane Squalli



Faculté d'éducation
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1

COMITÉ FACULTAIRE D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

ATTESTATION DE CONFORMITÉ

Le Comité d'éthique de la recherche de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

TITRE :	Les représentations sociales d'enseignants de l'école primaire marocaine relativement aux élèves en difficultés d'apprentissage en mathématiques et l'intervention auprès de cette catégorie d'élèves
CHERCHEUR(E) PRINCIPAL(E) :	Ahmed Amani
DIRECTEUR DE RECHERCHE :	Hassane Squalli

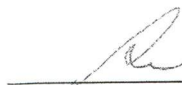
MEMBRES DU COMITÉ FACULTAIRE

Nom	Fonction	Département
André Balleux	Professeur	Pédagogie
Rachel Bélsle	Professeur	OPGEF
Colette Deaudelin	Professeure	EPP
Jacques Joly	Professeur	Éducation spécialisée
Sylvain Bourdon, président du Comité	Vice-doyen	Décamt
E.-Louis Dussault, secrétaire coordonnateur	Attaché d'administration	Décamt

Le Comité facultaire d'éthique de la recherche a conclu que la recherche proposée est entièrement conforme aux normes éthiques telles qu'énoncées dans la *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*.

Le président du Comité facultaire,

Date : 2 février 2004





UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Faculté d'éducation
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1

Le 9 novembre 2004

Monsieur Ahmed Amani

Objet : Rédaction de votre mémoire

Monsieur,

Suite à votre demande et au nom du Comité des études supérieures de la recherche, nous vous autorisons à déposer votre mémoire en langue arabe avec un titre et un résumé en français. Nous sommes persuadés que cela vous aidera grandement à terminer votre mémoire.

M. Hassane Squalli a trouvé une personne externe qui accepte d'évaluer votre mémoire en langue arabe. Il s'agit de Mme Yamina Boucham, professeure adjointe, au Département d'enseignement au secondaire et des ressources humaines à la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Moncton.

Veuillez agréer, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Le responsable du programme de la maîtrise en sciences de l'éducation.

Pierre Paillé
/fc

الدار البيضاء في : 2..0..2003

النايبة

إلى السيد احمد أماني
ر.ت: (172702)
أستاذ التعليم الابتدائي

المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية والشباب
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة الدار البيضاء الكبرى
نيابة مولاي رشيد سيدي عثمان
مصلحة الشؤون التربوية وتنشيط
المؤسسات التعليمية
مكتب العمل التربوي ابتدائي

70172

الموضوع : ترخيص
المرجع : طابكم بتاريخ 2003/11/21
تحت رقم 2374

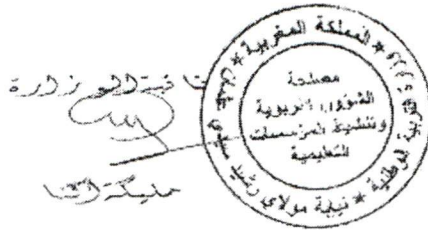
سلام تام بوجود مولانا الامام

وبعد، فبناء على طلبكم المشار إليه في المرجع أعلاه ، يشرفني أن ارحص لكم
بإجراء مقابلات مع أساتذة المؤسسات التعليمية الابتدائية التالية :

- مدرسة الأميرة للأنزهة
- مدرسة عبد الرحمان الناصر
- مجموعة مدارس الهراويين

وذلك في إطار تحضيركم لبحث في علوم التربية ، وعليه أطلب منكم الاتصال
بالسيدة والسيدان مديري المؤسسات التعليمية الابتدائية المذكورة ، قصد وضع
الترتيبات اللازمة لإجراء هذه المقابلات خارج أوقات عمل الأساتذة
المستهدفين من عملية المقابلة ، شريطة ألا تؤثر هذه العملية على السير العادي
للتدريس بالمؤسسات التعليمية .

والسلام



الدار البيضاء في :

المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية والشباب
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة الدار البيضاء الكبرى
نيابة ابن امسيك مديونة
الدار البيضاء
* مكتب الاتصال والاستقبال *

الثالثة

إلى الأستاذ أحمد أماني

طالب باحث في علوم التربية بجامعة "شربوك" بكندا

الموضوع : الترخيص بإجراء مقابلات مع أساتذة مادة الرياضيات .
المرجع : طلبكم غير المرقم بتاريخ 16 نونبر 2003 .

سلام تام بوجود مولانا الإمام نص الله وأبدله .

وبعد ، فجوابا على طلبكم المشار إليه في المرجع أعلاه ، يشرفني إخباركم أنني لا أرى مانعا بالتخصيص لكم بإجراء مقابلات مع أساتذة التعليم الابتدائي ، تخص تصوراتهم حول التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية في مادة الرياضيات ، لاستثمارها في إطار تحضيركم لماجستير في التربية بجامعة " شربوك " بكندا ، وذلك بكل من المؤسسات التالية : م. الأميرة للاعائشة - م. ابن خفاجة - م. ابن زيدون - مجموعة مدارس الصبايح . وبناء عليه ، يتعين عليكم التنسيق مع السادة رؤساء المؤسسات التعليمية المذكورة ، قصد اتخاذ التدابير اللازمة لانطلاق هذه العملية في أحسن الظروف ، شريطة عدم الإخلال بالمسير العادي للدراسة .

وتقبلوا أسمى التحيات .

والسلام **/

نائبة الوزارة

عائشة أبو فراس

* نسخة قصد الإخبار للسادة :

- رؤساء المؤسسات التعليمية التالية : م. الأميرة للاعائشة - م. ابن خفاجة - م. ابن زيدون - م.م الصبايح .
- رئيس مصلحة التخطيط والبنائيات والتجهيز .
- رئيس مصلحة الشؤون التربوية وتنشيط المؤسسات .
- رئيس مصلحة الموارد البشرية .

ج. ملحق الموافقة على المشاركة في البحث

في إطار التكوين بالسلك الثاني الجامعي بجامعة شيربروك بولاية كيبيك - كندا شعبة علوم التربية، ننجز بحثا يهدف إلى تحديد التمثلات الإجتماعية لمدرسين مغاربة بالتعليم الابتدائي للتلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية في مادة الرياضيات و تدخلاتهم لمواجهتها. و لمساعدتنا على إنجاز هذا العمل نرجو تعاونكم معنا.

عنوان البحث:

التمثلات الإجتماعية لمدرسين مغاربة بالتعليم الابتدائي للتلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية في مادة الرياضيات و تدخلاتهم لمواجهتها.

هدف البحث:

يتوسم هذا البحث كشف وحصر التمثلات الإجتماعية لمدرسين مغاربة بالتعليم الابتدائي للتلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية في مادة الرياضيات و تدخلاتهم لمواجهتها، و للوصول إلى هذا يلزمنا استجواب بعض الأساتذة المغاربة بالمدرسة الابتدائية.

طريقة العمل:

سنتجز الاستجوابات في بداية سنة 2004، و حصص اللقاءات ستتم بالمدارس خارج أوقات العمل و سنسجل المقابلات على أشرطة صوتية لنتمكن من تحليل مفصل لأجوبة الأساتذة الشفهية. نخبركم بعدم وجود أي خطر و لاوجود أية سلبيات أو إيجابيات شخصية منتظرة مقترنة بهذا البحث.

المسؤول عن النشاط:

قبل أن نطالبكم بالموافقة، نخبركم أننا حصلنا على موافقة النائبتين المحترمتين بنبابتي مولاي رشيد سيدي عثمان و ابن مسيك مديونة، وذلك لإجراء مقابلات مع بعض الأساتذة بعدد من المدارس و من بينها مدرستكم، و إدارتكم على علم بهذا حيث توصلت بنسخة من هذه الموافقة عن طريق السلم الإداري. إن المشاركة في هذا البحث هي باختيار و حرية و طوعية و مجانية تامة و يمكنكم الانسحاب في أي وقت و بدون حرج أو خسارة تتكبذونها. إن نشر هذا البحث لا يخص نتائج جماعة الأساتذة و لا نقوم بتحديد الأشخاص المشاركين بل تتم العملية بسرية تامة حيث سيعوض اسمكم برقم سري في استمارة مقابلة البحث، و المعطيات المحصل عليها سيحتفظ بها بكتمان كبير و لهذا نطالبكم كذلك بالموافقة على نشر نتائج البحث. و في حالة وجود أسئلة لديكم خاصة بأخلاقيات هذا البحث يمكن الاتصال بنا على الرقم الهاتفي التالي : 060.666.334 ، و يمكنكم أيضا الاتصال بالسيد المسؤول عن البحوث في الجامعة :

Sylvain Bourdain, 1-819-821-8000, poste : 3412,
e-mail : Sylvain.Bourdon@Usherbrooke.ca

و عليه، نرجوكم توقيع الموافقة صحبته و تقبلوا فائق احترامنا و شكرنا على تفهمكم و تعاونكم والسلام.
التوقيع: تاريخ اليوم: الهاتف:



مطبوع الموافقة على المشاركة في البحث

أنا الموقع أسفله، أصرح بعلمي بالمعلومات المحددة أعلاه: ☐ أوافق: ☐ أرفض: ☐
على المشاركة في بحث الأستاذ أحمد أماني في إطار تحضيره لماجستير في علوم التربية بجامعة شيربروك - كندا.

- اسم و لقب الأستاذ:
- تاريخ اليوم:
- الهاتف:

استمارة البحث

د. استثمار البحث

رقم الاستمارة : □□□

المحور معلومات شخصية عن المشارك

1. الجنس: أنثى ☐ 1
ذكر ☐ 2
2. السن: أقل من 25 سنة: ☐ 1
26 - 30 سنة: ☐ 2
31 - 35 سنة: ☐ 3
36 - 40 سنة: ☐ 4
41 - 45 سنة: ☐ 5
46 - 50 سنة: ☐ 6
50 سنة و + : ☐ 7

3. ما هي آخر شهادة مدرسية حصلتم عليها قبل متابعة التكوين من أجل التدريس؟

- ☐ 1 الابتدائي
☐ 2 الإعدادي
☐ 3 الثانوي دون بكالوريا
☐ 4 بكالوريا
☐ 5 السلك الأول الجامعي
☐ 6 الإجازة
☐ 7 شهادة أخرى (ما هي)؟

4. هل من دراسة متبعة حاليا؟ نعم ☐ لا ☐

5. كم دام تكوينكم بمركز المعلمين و الملمات؟

- ☐ 1 سنة
☐ 2 سنتان
☐ 3 لا شيء

6. ما هو نوع التكوين الذي اتبعتموه؟

- ☐ 1 معرب
☐ 2 مزدوج
☐ 3 لا أحد

7. وضعيتكم الإدارية؟

- ☐ 1 رسمي
☐ 2 متدرب

8. عدد سنوات التدريس بالتعليم الابتدائي؟

9. التخصص

10. لغة التدريس

.....

11. اسم المؤسسة

.....

12. المستويات الدراسية المدرسة سابقا؟

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6

13. المستويات الدراسية المدرسة حاليا؟

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6

14. هل استفدتكم خلال تكوينكم الأول للتدريس من تكوين يخول لكم التعامل مع التلاميذ ذوي الصعوبات و التعثرات؟

- ☐ نعم
- ☐ لا

15. هل استفدتكم من تكوين أو تدريب له علاقة بآخر إصلاح لسنة 2000؟

- ☐ نعم
- ☐ لا

إذا كان الجواب بنعم أذكروا نوعه

.....

16. إذا سبق لكم أن تتبعتم تكويننا ما، أذكروا موضوعه؟

.....

أسئلة الاستمارة

المحور الثاني: تحديد التلميذ ذي صعوبات التعلم

Identification de l'élève en difficultés d'apprentissage.

1. يهدف الإصلاح الأخير لسنة 2000 إلى نجاح التلاميذ و يشير إلى أن التلاميذ ذوي الصعوبات مدمجون داخل الأقسام العادية.

هل في قسمكم تلاميذ تعتبرونهم من ذوي صعوبات التعلم؟

- ☐ نعم
☐ لا

2. ما هو تعريفكم للتلميذ ذي الصعوبات التعليمية؟lève en difficulté d'apprentissage

.....
.....

3. كيف تعرفون التلميذ ذا الصعوبات التعليمية في مادة الرياضيات؟
Elève en difficulté d'apprentissage en mathématiques

.....
.....
.....

4. في رأيكم من هم التلاميذ الذين يعانون أكثر من صعوبات في مادة الرياضيات؟ الذكور أم الإناث؟

- ☐ ذكور
☐ إناث

لماذا ؟

.....

المحور الثالث: تشخيص الصعوبات في مادة الرياضيات
Le diagnostique des difficultés en mathématiques.

5. في رأيكم لماذا يعاني بعض التلاميذ من صعوبات و مشاكل كثيرة في مادة الرياضيات؟

.....

.....

6. هل بإمكانكم تقديم مثل عن تلميذ في القسم الذي تدرسون فيه هذه السنة يعاني من صعوبات في مادة الرياضيات؟

.....

.....

7. كيف توصلتم إلى معرفة أنه يعاني من صعوبات؟

.....

.....

8. منذ متى لاحظتم أنه يعاني من هذه الصعوبات؟

.....

.....

كيف ذلك؟

.....

.....

.....

9. ما هي صعوباته أو مشاكله في مادة الرياضيات؟

.....

.....

.....

10. على ماذا اعتمدتم في تصنيفه من ذوي الصعوبات في مادة الرياضيات؟

.....

.....

.....

11. في رأيكم لماذا يعاني هذا التلميذ من صعوبات؟

.....

.....

12. إذا طلب منكم احد زملائكم كيفية تحديد التلاميذ ذوي الصعوبات في مادة الرياضيات في قسمه، ماذا تقترحون عليه؟

.....

.....

.....

13. ما هي الوسائل التي تستعملونها لضبط الصعوبات في مادة الرياضيات؟

.....

.....

.....

14. ما هي الوسائل التي تستعملونها للتعرف على الصعوبات في مادة الرياضيات؟

.....

.....

.....

15. هل استفدتم من تدريب على كيفية استعمالها أو استعمال واحد منها؟

- ☐ نعم
- ☐ لا

المحور الرابع: التدخلات العملية للتعامل مع التلاميذ ذوي الصعوبات التعلمية في مادة الرياضيات.
L'intervention auprès d'élèves en difficultés d'apprentissage en mathématiques

16. هل يوجد في فصلكم تلميذ يواجه صعوبات في مادة الرياضيات قد تحسن مستواه؟

☐ نعم
☐ لا

17. إذا كان الجواب بنعم، ما هي أسباب هذا التحسن؟

.....
.....

18. إذا كان الجواب بالنفي، لماذا في رأيكم لم يتحسن؟

.....
.....

19. هل بغمكانكم وصف الطريقة التي سلكتم لمساعدته؟

.....
.....

في القسم؟

.....
.....

في المنزل؟

.....
.....

20. في رأيكم ما هو مصدر الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ أثناء تعلم الرياضيات؟

.....
.....

21. هل سبق لكم أن شعرتم بالعجز على مساعدة تلميذ ما في مادة الرياضيات؟

- ☐ نعم
☐ لا

22. إذا كان الجواب بنعم، ماذا عملتم في تلك الحالة؟

.....

.....

23. ما هي الوسائل الديداكتيكية التي بواسطتها تساعدون التلميذ الذي يعاني من صعوبات في مادة الرياضيات؟

.....

.....

.....

هل سبق لكم أن تدريبتم على استعمالها أو توظيف واحدة منها؟

- ☐ نعم
☐ لا

24. هل سبق لكم التدريب على استعمال:

- (1) رانز/ اختبار « test » ☐ نعم ☐ لا
(2) شبكة الملاحظة « Grille d'observation » ☐ نعم ☐ لا
(3) تصميم التدخل « Plan d'intervention » ☐ نعم ☐ لا

إذا كان الجواب بنعم، وضحوا متى تم ذلك؟

.....

.....

25. هل سبق لكم استعمالها أثناء عملكم؟

- ☐ نعم ☐ لا

إذا كانت لديكم إضافات أو توضيحات أخرى، نرجو تقديمها:

.....

.....

.....

.....

مع شكري الكبير على تفهمكم و مساعدتكم و مشاركتكم.

معجم المصطلحات المستعملة في البحث

Déduction	استنباط	Parents	آباء
Assimiler	استوعب	Primaire	ابتدائي
Démarche	أسلوب / طريقة	écart	أبعاد / فارق
Participer	اشترك	Sociales	اجتماعية
Implication	إشراك	Opérationnalisation	أجراة
Figures	أشكال	Maintenir	احتفظ
Doits	أصابع	Examens	اختبارات
Déséquilibre	اضطراب	Erreurs	أخطاء
Nombres	أعداد	Outil	أداة
Collégiale	إعدادي	Administration	إدارة
Notionnel	أفهمي	Perception	إدراك
Economique	اقتصادية	Outils	أدوات
Disques	أقراص	Chiffres	أرقام
Classes ressources	أقسام الموارد	Questions Fermées	أسئلة مغلقة
Acquérir	اكتسب	Questions Ouvertes	أسئلة مفتوحة
surcharge	اكتضاض	Principale	أساسي
Ardoises	الواح	Semaine	أسبوع
Couleurs	ألوان	Professeur	أستاذ
Maladies	أمراض	Exploitation	استثمار
Alphabétisation	أمية	Convocation	استدعاء
Attention	انتباه	Inférence	استدلال

Transfert	انتقال / تحويل	Utilisation	استعمال
Femelle	أنثى	Questionnaire	استمارة
Analyse de Contenu	تحليل المحتوى	Réalisation	إنجاز
Stockage	تخزين	Harmonie	انسجام
Spécialisation	تخصص	Isolement	انعزال
Angoisse	تخوف	Préoccupation	اهتمام
Stages	تدريبات	Négligence	إهمال
Intervention	تدخل	Illustration	إيضاح
Interventions	تدخلات	Chercheur	باحث
Gradation / Progression	تدرج	Interne	باطني / داخلي
Corrélationnelle	ترابطية	Recherche exploratoire	بحث استكشافي
Education	تربية	Recherche	بحث
Classement	ترتيب	Programme	برامج
Fréquence	تردد	Raisonnement	برهنة
Décompte	ترقيم	Simple	بسيط
Concentration	تركيز	Structurale	بنوية
Codage	ترميز	Pédagogie de Soutien	بيداغوجية الدعم
Enchaînement	تسلسل / تتابع	La pédagogie différenciée	البيداغوجية الفارقة
Encouragement	تشجيع	Pédagogie de Maîtrise	بيداغوجية تحكمية
Diagnostique	تشخيص	Pédagogie de Compensation	بيداغوجية تعويضية
Correction	تصحيح	Pédagogie Curative	بيداغوجية علاجية

Plan	تصميم	Pédagogie	بيداغوجية
Abstraction	تجريد	Interprétation	تأويل
Classification	تصنيف	Ralentissement	تباطؤ
Conceptions	تصورات	Réalisation	إنجاز
Applications	تطبيقات	Suivie	تتبع
Alternative	تعاقب / خيار	Abstraction	تجريد
Coopération	تعاون	Perfectionnement	تحسن
Adaptation	توافق / تكيف	Echec	تعثر / فشل
Réemploi	توظيف	Apprentissage	تَعَلُّم
Secondaire	ثانوي	Préscolaire	تعليم أولي
Confiance	ثقة / اطمئنان	Didactique	تعليمي
Lent	ثقيل	Alimentaire	تغذية
Université	جامعة	Disparité / Distorsion	تفاوت
Universitaire	جامعي	Découpage	تفكيك
Disponible	جاهز / مهيا	Catégorisation	تقيء
Algèbre	جبر	Rapport	تقرير
Tableau	جدول	Techniques	تقنيات
Addition	جمع	Evaluation Diagnostique	تقويم تشخيصي
Ignorance	جهل	Evaluation	تقويم
Obstacle	حاجز	Redoublement	تكرار
Amour	حب	Formation	تكوين

Limites	حدود	Balbutier	تلعثم
Lettres	حروف	Elève à risque	تلميذ مهدد بالانقطاع الدراسي
Calcul Mental	حساب ذهني	Elève	تلميذ
Séances	حصص	Exercices	تمارين
Motiver	حفّز	Représentations Sociales	تمثيلات اجتماعية
Vérité	حقيقة	Représentations Individuelles	تمثيلات فردية
Nombre	عدد	Représentations	تمثيلات
Extérieure	خارجية	Représentativité	تمثيلية
Bâtonnets	خشبيات	Pratiquer	تمرّن
Schémes	خطط أفكار	Organisation	تنظيم
Lignes	خطوط	Communication	تواصل
Défaut	خلل	Adaptation Scolaire	توافق/ تكيف دراسي
Objet	شيء / موضوع	Sphère	دائرة العمل
Sanitaire	صحية	Savoir	دراية
Difficile	صعب	Leçons	دروس
Difficultés	صعوبات	Soutenir	دعم
Systématisation	صياغة منظمة	Soutien	دعم
Formulation	صياغة	Cahiers	دفاتر
Multiplication	ضرب	Cahier de Classe	دفتر القسم
Faiblesse	ضعف	Intégrer	دمج
Conscience Collective	ضمير جمعي	Personnelle	ذاتية / شخصية

Nature	طبيعة	Intelligence	ذكاء
Soustraction	طرح	Mâle	ذكر
Méthode	طريقة	Mentale	ذهنية
Divorce	طلاق	Séances	حصص
Phénomène	ظاهرة	Test	رائز
Familiale	عائلي	Officiel	رسمي
Inapte	عاجز	Désir	رغبة
Coutume	عادة / عرف	Garderie	روض
Générale	عامة	Mathématiques	رياضيات
Outils Pédagogiques	عتاد	Surcharge	زيادة الحمل
Déficit Cognitif	عجز معرفي	Tableau	سبورة
Inaptitude	عجز	Année Scolaire	سنة دراسية
Comptage	عدّ	Politique	سياسة
Dispositifs	عُدّة / عُدّة	Grille	شبكة
Refus	عزوف / نفور	Explication	شرح
Intellectuel	عقلي / فكري	Formelle	شكالية
Remédiation	علاج	Exhaustivité	شمولية
Répéter	كرر / أعاد	Relation	علاقة
Compétences	كفايات	Psychologie	علم النفس
Compétence	كفاية	Pratique Sociale	عمل اجتماعي
Inadaptation Scolaire	لاتكيف دراسي	Opérations	عمليات

Constater / Observer	لاحظ	Facteurs	عوامل
Indifférence	لامبالاة	Distract	غافل
Absence	غياب	Riche	غني
Désintéressé	غير مهتم	Soustraction	طرح
Individuelles	فردية	Méthode	طريقة
Langue	لغة	Absence	غياب
Inattentif / Insouciant	لهو / لاه	Désintéressé	غير مهتم
Etablissement	مؤسسة	Individuelles	فردية
Indices	مؤشرات	Devoirs notés	فروض منقطة
Matière	مادة	Pauvreté	فقر
Notions de Base	مبادئ أولية	Notion	فكرة أولية / أفهوم
Epistémologie	مبحث العلوم	Compréhension	فهم
Diagramme	مبيانات	Différences	فوارق
Corpus	متن	Aptitudes / Capacités	قدرات
Effort	مجهود	Capacité	قدرة
Abaque	محسب	Lecture émergente	قراءة مبرزة
Perceptible	محسوس	Lecture	قراءة
Enseignant	مدرس	Division	قسمة
Ecole	مدرسة	Déontologie	قواعد أخلاقيات البحث
Scolaire	مدرسي / تربوي	Règles	قواعد
Référence	مراجع	Manuel Scolaire	كتاب مدرسي

Révision	مراجعة	Ecriture	كتابة
Approche Ecologique	مقاربة إيكولوجية	Contrôle continu	مراقبة مستمرة
Approche Prédictive	مقاربة تنبئية	Contrôle	مراقبة
Approche Institutionnelle	مقاربة مؤسسية / مدرسية	Complexe	مركب / معقد
Approche Descriptive	مقاربة وصفية	Centre	مركز
Approche	مقاربة	Responsabilité	مسؤولية
Restrictive	مقيد	Problèmes	مسائل
Acquis	مكتسبات	Questionnement	مسائلة
Adéquation / Pertinence	ملاءمة	Interviewé	مُستجوب
Observation	ملاحظة	Utilisée	مستعملة
Livret Médical	ملف صحي	Continue	مستمر
Dossier	ملف	Niveau d'études	مستوى تعليمي
Concret	ملموس	Niveau	مستوى
Pratique	ممارسة	Participant	مشارك
Maison	منزل	Participation	مشاركة
Logique	منطق	Turbulent	مشاغب
Rationnelle	منطقي	Origine	مصدر
Curriculum	منهاج	Connaissances	معارف
Unités thématiques	وحدات موضوعاتية	Traitement	معالجة
Tendance	ميل	Repères	معالم
Résultats	نتائج	Connaissance	معرفة

Systématique	نسقية	Cognitive	معرفي
Oubli	نسيان	Informations	معلومات
Activité	نشاط	Sens	معنى / حس
Théorique	نظري	Concepts	مفاهيم
Psychologique	نفسية	Entrevue	مقابلة
Carence	نقص	Approche Unilatérale	مقاربة أحادية الطرف
Situation de faiblesse ou de	وضعية انحسار	Croissance	نمو
Temps	وقت	Modèle	نموذج
Communique	يتجاوب	Maigres	هزيلة / ضعيفة
Maîtriser	يتقن	Géométrie	هندسة
Mélanger	يخلط	Géométrie	هندسية
Se concentrer	يركز	Devoirs	واجبات
Capable de	يستطيع	Réalité	واقع
Souffrir	يعاني	Conseiller	وجه / أرشد
échoue	يفشل	Ministère	وزارة
Restreindre	يقيد / يحصر	Moyens	وسائل
Suit	يواكب / يساير	Milieu	وسط